

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs-und Sozialwissenschaften
Interkulturelle Bildungsforschung
Unterrichts-/Prüfungsfach: Deutsch (Zuwanderungsgeschichte)

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
Zweitgutachterin: Dr. Ina-Maria Maahs

Masterarbeit

Zur Bedeutung der koordinierten Alphabetisierung von Erst- und Zweitsprachen:

Eine qualitative Interviewstudie mit Teilnehmenden am Koala Programm

verfasst von

Lina Maria Vogel

Studiengang: Master of Education GymGe
Jahr der Abgabe und Veröffentlichung: 2021

1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND FORSCHUNGSSTAND	3
2.1. Theoretische Konzepte und Begriffe	4
2.2. Zielbestimmung und Relevanz der Forschungsfrage	11
2.3. Mehrsprachigkeit, Gesellschaft und Nationen	14
2.3.1. Sprachpolitik: Sprachideologien und -prestige	16
2.3.2. Zur Bedeutung von Sprache für die Identitätsentwicklung	18
3. KOALA: KONZEPT, THEORIE UND EMPIRISCHE BEFUNDE ZU EINEM DIDAKTISCHEN PROGRAMM	20
3.1. Schüler*innen entdecken Sprachen: zur praktischen Umsetzung des Programms	21
3.2. Für mehr Chancengleichheit in der Gegenwart: Historie und Zukunftsblick	23
3.3. Empirische Befunde: eine quantitative Studie von Reich (2006-2010)	27
4. UNTERSUCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN	32
4.1. Stichprobe	33
4.2. Bedingungsanalyse: das Sprachenportrait	35
4.3. Erhebungsmethode: teilstrukturiertes Interview	35
4.4. Auswertungsmethode: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse	37
5. ANNAHMEN FÜR DIE STUDIE	40
6. AUSWERTUNG: DARSTELLUNG UND ANALYSE DER ERGEBNISSE	41
6.1. Die Sprachbiographien der Schüler*innen: ein Überblick	41
6.2. Darstellung der Ergebnisse	44
6.2.1. Mehrsprachigkeit und ihr Erleben: über außerschulische Bedeutsamkeiten	45
6.2.2. Mehrsprachigkeit als Ressource: zur persönlichen Bedeutsamkeit und zu individuellen Schwierigkeiten	49
6.2.3. KOALA Stunden: das Erleben der sprachlichen Koordination	55

6.2.4. Die weiterführende Schule: Erwartungen und Wünsche	58
7. ERGEBNISDISKUSSION UND REFLEXION DES FORSCHUNGSPROZESSES	60
7.1. Reflexion der Erhebungsmethode	62
7.2. Reflexion und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	64
7.3. Grenzen der Studie	69
8. FAZIT UND AUSBLICK	71
9. LITERATURVERZEICHNIS	75
9.1. Verzeichnis der Internetquellen	80
9.2. Abbildungsverzeichnis	84
10. ANHANG	85
10.1. Anhang A: Interviewleitfäden	85
10.1.1. Leitfaden Experteninterview	85
10.1.2. Leitfaden Schüler*innen-Interview	87
10.2. Anhang B: Sprachenportraits	89
10.3. Anhang C: Abkürzungsverzeichnis zu den Transkripten	100
10.4. Anhang D: Interviewtranskripte	101
10.5. Anhang E: Kategorienbildung	258
10.6. Anhang F: Kategoriensystem	348

1. Einleitung

„[...] der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“ (Humboldt 1820, 11).

Sprachliche Integration ist ein Aspekt des vielschichtigen Begriffs der Integration und ist im Kontext der Schule von besonderer Relevanz. Die Schule ist ein Ort der Begegnung, ein Ort der Interaktion und ein Ort, der dazu beitragen soll, Menschen in die Gesellschaft zu integrieren.¹ Der Erlass *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler* des Schulministeriums Nordrhein-Westfalen (NRW)² aus dem Jahr 2018 macht dieses Ziel deutlich: „Die dauerhafte Förderung der deutschen Sprache ist eine Aufgabe aller Fächer und – soweit möglich – der außerunterrichtlichen Angebote. Dabei wird die Vielfalt der Sprachen der zugewanderten Schülerinnen und Schüler didaktisch einbezogen“³ (ebd. 2018, 1). Das KO-ALA Programm ist ein didaktisches Konzept, das unter anderen von Mitarbeiter*innen der Bezirksregierung einer mitteldeutschen Großstadt ausgearbeitet wurde und an Grundschulen durchgeführt wird. Im Rahmen des Programms wird der Erlass des Landes in die Praxis überführt, indem die Alphabetisierung – als Grundstein des sprachlichen Lernens – koordiniert in der deutschen Sprache und einer Herkunftssprache stattfindet.⁴ In dem Erlass des Landes NRW wird die Notwendigkeit eines koordinierten Einbezugs von Herkunftssprachen jedoch nicht nur für die Grundschulklassen, sondern ebenfalls für die Jahrgangsstufen aller weiterführenden Schulformen festgelegt. Diese Gesetzesgrundlage existiert neben dem deklarierten pädagogischen Leitprinzip der individuellen Förderung, das ebenfalls von dem Schulministeriums NRW als bedeutsam ausgewiesen und von einem Netzwerk – Zukunftsschulen NRW – unterstützt wird.⁵ Zusammenfassend besteht somit der Anspruch von Schüler*innen (in NRW), dass in ihrer schulischen Ausbildung die Sprachentwicklung des Deutschen individuell – unter bestmöglichem Einbezug von Sprachvielfalt – gefördert wird. Diese Art der Förderung impliziert,

¹ Cf. <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/integration-durch-bildung>.

² Cf. https://www.schulministerium.nrw.de/Schulsystem/Integration/Integration-u_-Deutschfoerderung-neu-zugewanderter-SuS.pdf

³Cf. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Integration-u_-Deutschfoerderung-neu-zugewanderter-SuS.pdf , 1.

⁴ Cf. auch Kapitel 3 dieser Arbeit.

⁵ Cf. <https://www.schulministerium.nrw.de/individuelle-foerderung> und cf. <https://www.zukunftsschulen-nrw.de>

dass Lehrende ihre Schüler*innen in deren Lernvoraussetzung kennen und sehen. Mehrsprachigkeit ist dabei jene Lernvoraussetzungen, die den theoretischen Kern dieser Arbeit darstellt. Strukturell bestehen acht Kapitel. In dem folgenden, zweiten Kapitel wird skizziert, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit gesellschaftliche Normalität ist und nicht zwangsläufig im Kontext von einer ‚neuen Zuwanderung von Menschen‘ – wie es der Titel des zitierten Erlasses nahelegt – steht. In diesem Zusammenhang wird auch die Relevanz des Vorhabens in Bezug auf die Forschungslandschaft der Thematik *individuelle Mehrsprachigkeit in der Schule* verdeutlicht. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel zentrale, wiederkehrende Begrifflichkeiten erläutert. Das dritte Kapitel führt das KOALA Programm konzeptuell aus. Diese Ausführungen werden mit einer Expertenstimme (Frau Sánchez Oroquieta seitens der Bezirksregierung Köln) komplementiert.⁶ Es wird dabei auch Bezug auf die bereits vorhandene quantitative Forschung (Reich 2006-2010) zu dem KOALA Programm genommen. Jener Darstellung folgt in dem vierten Kapitel das Forschungsdesign der vorliegenden, qualitativen Untersuchung. Das Herzstück der Arbeit sind Interviews mit elf Schüler*innen, die zur ihrer individuellen Mehrsprachigkeit – im Kontext der Teilnahme am KOALA Programm – gesprochen haben. Die Fragestellung, die dieses empirische Vorhaben angeleitet hat, ist: **Wie erleben Schüler*innen ihre individuelle Mehrsprachigkeit im Rahmen der Teilnahme am KOALA Programm?** In dem fünften Kapitel werden Annahmen formuliert, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ableiten lassen. Das darauffolgende, sechste Kapitel ist der Ergebnisdarstellung gewidmet, die in Unterkapiteln – die sich an den herausgearbeiteten Kategorien orientieren – erfolgt. In dem siebten Kapitel werden sowohl der Forschungsprozess als auch die Ergebnisse reflektiert. Hierbei wird in Bezug auf den Forschungsprozess von Anpassungen berichtet und es werden konkrete Bezüge zu Interviewpassagen hergestellt. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt mit Bezug auf die theoretische Forschungsgrundlage. Schließlich geben die Erzählungen der Schüler*innen einerseits Antworten und werfen andererseits Fragen auf, die in dem Abschlusskapitel zusammenfassend dargestellt werden. Dabei wird thematisiert, inwiefern sich die vorab formulierten Annahmen bestätigt haben und verdeutlicht, inwiefern wissenschaftliche und schulpraktische Initiativen zum Thema bestehen und von Relevanz sind.

⁶ Da dieses Interview nicht zu dem zentralen empirischen Datenmaterial gehört, sondern zusätzliche Informationen zu dem KOALA Programm liefert, wird davon abgesehen, eine ausführliche qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring) bei diesem Interview durchzuführen.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen geriet in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend in den Fokus der Forschung. Dies schlägt sich in der Vielzahl aktueller Publikationen in dem Bereich und neu gewachsenen Forschungszweigen, wie Deutsch als Zweitsprache, nieder. Mehrsprachigkeit wird in dieser Auseinandersetzung nicht nur als ein Individuen-bezogenes, migrationsbedingtes Phänomen herausgestellt, sondern als ein gesellschaftliches, historisch gewachsenes Phänomen. Die daraus hervorgehende Komplexität geht anschaulich aus der Definitionsvielfalt des Begriffes von Mehrsprachigkeit hervor, dem sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Zugängen angenähert wird. Dabei ist die *individuelle* Mehrsprachigkeit jene Art von Mehrsprachigkeit⁷, die das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausmacht. Die im folgenden Unterkapitel zitierte Definition von Grosjean (2020) zur individuellen Mehrsprachigkeit berücksichtigt dabei einerseits, dass Sprachkompetenz prozessbedingt ist und nicht statisch und andererseits, dass eine Interaktion zwischen verfügbaren Sprachen (cross-linguistic influence) stattfindet. Diesem Forschungsstand entsprechend, wird in aktuellen Studien zum Sprachverhalten von mehrsprachigen Kindern beispielhaft untersucht, welche Strategien beim wechselnden Gebrauch verschiedener Sprache benutzt werden. Aus derartig konzipierten Studien gehen Ergebnisse hervor, die ein metasprachliches Bewusstsein als kognitives Potential festmachen (cf. Jacob 2020, 1–22). Anhand von Forschungsergebnissen wird dafür argumentiert, dass mehrsprachige Personen ein sprachliches Repertoire aufweisen und keine voreinander abgrenzten, in sich geschlossenen Sprachvermögen und -systeme.⁸ Diese Erkenntnisse um kognitive Voraussetzungen und Vorteile von individueller Mehrsprachigkeit und die Argumentation gegen einen monolingualen Habitus⁹ sind zwei entscheidende Säulen aktueller Mehrsprachigkeitsforschung, die Busch (2017) als Paradigmenwechsel im Wissenschaftsgebiet konstatiert (cf. Busch 2017, 81).

Auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse folgte in den letzten Jahren eine Übertragung in die Praxis, die die Förderung von etwaigen Potentialen im Fokus hat, damit Sprecher*innen sie gezielt einsetzen können. So kam es innerhalb des letzten Jahrzehntes zum Ausbau schulpraktisch-orientierter Initiativen zur Thematik von sprachlicher Vielfalt an der Schule. Hierzu zählt

⁷ Jacob (2020) listet vier Arten von Mehrsprachigkeit unter Bezug auf Lüdi (1996) auf, cf. hierzu Jacob 2020, 4.

⁸ Für eine nähere Ausführung zu Wissenschaftler*innen zu diesem Gebiet und Studien cf. 2.1. Hier wird auch die Begrifflichkeit des sprachlichen Repertoires näher erläutert.

⁹ Die Begrifflichkeit wurde ursprünglich von Ingrid Gogolin eingeführt (cf. Gogolin 1994). Eine durch den monolingualen Habitus geprägte Didaktik beschreiben Triulzi und Maahs (2019) wie folgt: „Somit werden Kompetenzen in anderen Sprachen (inklusive Herkunftssprachen) zugunsten einer einseitigen Hervorhebung der Zielsprache ausgeschlossen und nicht aktiv im Sinne der produktiven Berücksichtigung eines *gesamtsprachlichen Repertoires* einbezogen“ (Triulzi und Maahs 2019, 3).

die Umsetzung und Weiterentwicklung des KOALA Programms. Im Jahr 2019 wurde zudem eine Handreichung zur Thematik der *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt* seitens des Netzwerks *Stark durch Diversität* veröffentlicht. In dieser Handreichung werden anhand von Fallbeispielen Brücken zur Praxis geschlagen und zielführende Wege aufgezeigt.¹⁰ Mit Hinblick auf die weiterführende Schule ist außerdem das BMBF Forschungsprojekt SchriFT¹¹ (2014-2020) unter Leitung von Heike Roll nennenswert. In dem Projekt wurde ein Raster mit begleitenden Leitlinien entwickelt, das zum Koordinieren von HSU und naturwissenschaftlichem Fachunterricht sowie Deutschunterricht dient. Bei jenem Projekt ist die Koordination von sprachlich-kognitiven Handlungen und den entsprechend-notwendigen sprachlichen Mitteln im Fokus (cf. Gürsoy, Roll, und Enzenbach 2020, 215–16). Die Darstellung des Projekts ist auch Teil eines Beitrages des im Jahr 2020 erschienen Handbuchs *Mehrsprachigkeit und Bildung* (hrsg. von Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch). Die Beiträge in dem Handbuch sind bewusst kurz gehaltenen, um einen Überblick zum Themenfeld für Lehrende und Studierende zu bieten, was auf die Bedeutsamkeit einer Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule hinweist.

Die folgende Darstellung wird angesprochene Sachverhalte näher ausführen und weitere, für die Untersuchung relevante, Begrifflichkeiten und Aspekte erläutern.

2.1.Theoretische Konzepte und Begriffe

Der zentrale Begriff dieser Untersuchung ist jener der individuellen **Mehrsprachigkeit**. Der Psycholinguist Grosjean (2020) definiert Zwei- und Mehrsprachigkeit als:

„die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen (oder Dialekte) nutzen. Einbezogen sind z.B. Personen, die über mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche Kompetenzen in einer anderen verfügen, oder Personen, die sich mehrerer Sprachen bedienen, jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus (vielleicht eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können), und selbstverständlich auch Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen sehr gut beherrschen“ (Grosjean 2020, 14).

Die Definition von Grosjean (2020) umfasst die Aspekte der Häufigkeit oder auch Regelmäßigkeit im Sprachgebrauch, den Kontext des Sprachgebrauches, die Kompetenzen in der Sprache in Bezugnahme auf entsprechende Teilkompetenzen und nicht zuletzt die Berücksichtigung

¹⁰ Cf. <https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-fuer-die-schule-der-vielfalt>

¹¹Cf. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/857.php>

von nicht nur einzelnen Sprachen, sondern auch Sprachvarianten. Dabei wird herausgestellt, dass es keine notwendige Bedingung für Mehrsprachigkeit ist, Expertise, in zwei oder mehr Sprachen in allen Teilkompetenzen zu haben. Vielmehr steht in dieser Definition der Gebrauch der Sprachen im Vordergrund und damit beispielsweise das bedenkenlose Wechseln von einer in die andere Sprache in alltäglichen Situationen. Dieser Zugang zu Mehrsprachigkeit wird beispielsweise auch von Riehl (2006) unterstützt und diese betont darüber hinaus, dass Kompetenzen zwischen den Sprachen in Abhängigkeit von sozialen Situationen und Lebensabschnitten variieren. Daraus gehen Unterschiede in Mündlichkeit und Schriftlichkeit hervor, die damit zusammenhängen wie Sprachen wann erworben bzw. gelernt und gefördert wurden. Diese Aspekte sind entscheidend für die vorliegende Untersuchung, denn das KOALA Programm sieht es vor, mehrsprachige Schüler*innen in der Schriftlichkeit ihrer beiden verfügbaren Sprachen, die sie im Alltag benutzen, zu fördern. Diese Förderung findet im vorliegenden Fall in Grundschulen statt und ist damit über ein Unterrichtsgeschehen gesteuert. Dieses gesteuerte Lernen einer Sprache im Unterricht unterscheidet sich von einem ungesteuerten Erwerben einer Sprache über das soziale Umfeld.¹² Die Schüler*innen¹³, die in der vorliegenden Studie interviewt wurden, würden aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht nur als mehrsprachig, sondern auch als bilingual bezeichnet werden (cf. Riehl 2006, 15–17), weil sie einen „sog. ‚bilingualen Erstspracherwerb‘“ (Riehl 2006, 17) hatten. Hierzu listet Riehl (2006) drei verschiedene Konstellationsmöglichkeiten auf:

- „• eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2) (Kindergarten, Außenwelt)
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2.
- Gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer andersartigen Umwelt (L3)“ (Riehl 2006, 17).

Die Begrifflichkeit der Mehrsprachigkeit ist somit rein definitorisch komplex und umfasst die Begrifflichkeiten: Erst- und Zweitsprache, Familiensprache, Umweltsprache, Herkunftssprache sowie Muttersprache.

¹² Gogolin et al. unterscheiden in diesem Zusammenhang auch die Begriffe „*lebensweltliche Mehrsprachigkeit*“ und „*fremdsprachliche Mehrsprachigkeit*“, um die verschiedenen „Sprachaneignungssituationen“ hervorzuheben (Gogolin u. a. 2020, 3).

¹³ Zwecks Anonymisierung und zur Verbesserung der Lesbarkeit wird mit erfundenen Namen gearbeitet.

Im Folgenden wird der Begriff der **Herkunftssprache** (HS) benutzt, zu dem Mehlhorn (2020) ausführt:

„Herkunftssprecher/innen (*heritage (language) speakers*) können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen als auch zuerst nur die HS (L1) erwerben, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit (L2) hinzukommt. [...] HS funktionieren als lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext, haben emotionale Bedeutung für ihre Sprecher/innen und erleichtern den Zusammenhalt zwischen den Generationen durch sprachliche Kontinuität“ (Mehlhorn 2020, 23).

Busch (2017) bestätigt die obig aus der Definition herausgearbeiteten Faktoren zur Mehrsprachigkeit auf Grundlage empirischer qualitativer Forschung. Wie sie erläutert, zeigt sich bei Menschen, die zu ihrer Mehrsprachigkeit befragt worden sind, dass ihre Erzählungen in verschiedene Zeiträume, bestimmte soziale Gefüge und Räume gebettet sind: „[i]n jedem dieser Räume gelten andere Regeln des Sprachgebrauchs, andere Gewohnheiten, sie werden durch unterschiedliche Sprachregime konstituiert [...]“ (Busch 2017, 17).¹⁴ Die vorliegende Arbeit fokussiert sich dabei auf den Kontext der Schule, weil die Studie Daten darüber erhebt, wie Schüler*innen ihre individuelle Mehrsprachigkeit im Rahmen des KOALA Programms erleben. Bei diesem **Spracherleben** geht es, [...] darum wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch 2017, 18). In Abgrenzung zu einer quantitativen Studie zum KOALA Programm beschäftigt sich diese Studie eben nicht mit den konkreten Sprachfähigkeiten der Schüler*innen. Es geht nicht darum herauszufinden, wie gut Sprachen beherrscht werden, sondern darum, welche Erfahrungen die Schüler*innen mit jenen Kompetenzen sammeln und welche Haltung sie diesen Kompetenzen gegenüber einnehmen. Jene Erfahrungen oder gar Haltungen sind keineswegs neutral, sondern emotional besetzt.¹⁵ Dabei weißt Busch (2017) auf drei Faktoren hin, die sie in Auseinandersetzung mit Erzählungen von Menschen über deren Mehrsprachigkeit identifiziert hat: „das Verhältnis von **Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung** [...] die Frage nach **Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit** [...] das Erleben **sprachlicher Macht oder Ohnmacht**“ (Busch 2017, 18).¹⁶ Das Erleben des eigenen Sprachkönnens steht vor allem im Kontext der Schule im Zusammenhang mit Erwartungen an jenes Können und schließlich auch mit der Einschätzungen der eigenen sprachlichen Fähigkeiten. Das KOALA Programm erkennt Mehrsprachigkeit als eine Ressource an, das heißt, dass explizit den Schüler*innen von institutioneller Seite aus vermittelt werden soll, dass Herkunftssprachen willkommen und wertvoll sind. Ein zu diesem Konzept

¹⁴ Cf. auch 2.3.1 dieser Arbeit.

¹⁵ Zum Forschungsgebiet über Emotionen und (multilinguale) Sprachentwicklung cf. Jacob 2020, 29-34.

¹⁶ Die Hervorhebungen im Zitat sind keine eigene Akzentuierung, sondern derart im Originaltext vorhanden.

konträres Szenario wäre das Verbot einer bestimmten Sprache auf dem Schulgelände, bzw. die Pflicht nur Deutsch zu sprechen.¹⁷ Ein solchen Verbotes vermittelt den Eindruck, dass eine bestimmte Sprache nicht willkommen ist. Das kann sich auf ihre Sprecher*innen auswirken und darauf, *wie* sie jene Sprache (die womöglich im alltäglichen Gebrauch für sie ist) wahrnehmen. Wird die eigene Herkunftssprache – in Anpassung an die Verordnung – bewusst vermieden, kann dies dazu führen, dass sich die Sprecher*innen als andersartig-fremd und nicht erwünscht wahrnehmen.¹⁸ Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft sein, zu einer Gruppe von Menschen, die eine bestimmte Sprache sprechen. Dabei wird die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe über ein Merkmal definiert (hier: das Können einer Sprache). Mit Blick auf die Institution Schule sind auch Klassengemeinschaften Gruppen, derer sich Schüler*innen zugehörig oder nicht zugehörig fühlen. Der letzte Aspekt innerhalb der Begrifflichkeit des Spracherlebens ist jener der sprachlichen Macht oder Ohnmacht. Dabei ist von Relevanz wie Sprachen hierarchisiert werden¹⁹, denn es lässt sich durch vorhandene Empirie herausstellen, dass dies einen Einfluss darauf hat, wie Sprachkönnen (in Selbst- und Fremdwahrnehmung) bewertet wird (cf. Busch 2017, 18–19).

Eine mehrsprachige Person ist keine „aus zwei einsprachigen zusammengesetzte Person“ (Riehl 2006, 20). Sie hat ein **sprachliches Repertoire**. Das Konzept des Repertoires weist auf die Einheit eines sprachlichen Spektrums hin (cf. Busch 2017, 20–21) und führt dabei die Interdependenz-Hypothese oder auch Schwellenhypothese von Cummins (1979/2004) weiter (cf. Busch 2017, 99). Der Begriff des Repertoires unterstreicht die nicht nur von Cummins angenommene Interdependenz zwischen den verfügbaren Sprachen²⁰, sondern das einheitliche Repertoire, zu dem García (2017) erklärt:

„The bilingual/multilingual speaker’s repertoire is not simply made up of two or more languages; instead it consists of a unitary language system [...] from which bilinguals select different features according to the communicative situation at hand [...]“ (García 2017, 17).

¹⁷Diese Regelung wurde an einer Berliner Schule laut folgendem Artikel (2016) umgesetzt: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article158891627/Deutsch-Pflicht-auf-dem-Schulhof-Selbstverstaendlich.html>.

¹⁸Fürstenau und Gomolla (2011) beschreiben ein ähnliches, gedankliches Szenario, bei dem aus einem Schulverbot der eigenen Herkunftssprache für eine Schülerin Gefühle des Schams und der Verunsicherung einhergehen (cf. Fürstenau und Gomolla 2011, 13).

¹⁹Cf. auch 2.3.1 dieser Arbeit

²⁰Die Hypothesen von Cummins beziehen sich auf Zusammenhänge zwischen dem Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Die angesprochene *Development Interdependence Hypothesis* geht davon aus, dass die Erstsprache einen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat, da sprachliche Strukturen übertragen werden können (cf. Jacob 2020, 25)

In Studien, in denen monolinguale und bilinguale Proband*innen getestet wurden, zeigen sich überdies Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass beispielsweise das Arbeitsgedächtnis bei Bilingualen trainierter ist (cf. Busch 2017, 107). Zu diesen psychosozialen Bedingungen von Mehrsprachigkeit forscht Ellen Bialystok sehr intensiv über deren Studien Busch (2017) jenen Aspekt resümiert. Bialystok (2017) betont einerseits: „the key point comes from overwhelming evidence that both languages in a bilingual’s repertoire are always active to some extent, even if one of them is not required for the current context“ (Bialystok 2017, 234). Andererseits bestätigt sie die positiven Effekte auf das exekutive Kontrollsystem („abilities broadly associated with executive functioning“ (Bialystok 2017, 239)) auch in Studien mit Kindern (cf. Bialystok 2017, 235–39). Sie stellt mit ihren Altersgruppen übergreifenden, umfänglichen Studien vordergründig heraus, dass Zwei-oder Mehrsprachigkeit kognitive Effekte erzielt, die Eigenschaften umfassen, die sich nicht ausschließlich auf die Sprachproduktion beziehen. Bialystok (2017) postuliert:

„If experience can shape brain structure and cognitive ability, then bilingualism is a prime candidate for such effects. Language use is the most intense, sustained, and integrative experience in which humans engage. The intensity reflects the role that language has in all our activities, not only for verbal communication but also for conceptualizing and interpreting ongoing experience“ (Bialystok 2017, 233).

Eine Fähigkeit, die mit dem Verständnis des sprachlichen Repertoires verknüpft ist, ist das Konzept des **Code-Switching**.²¹ Diese Arbeit folgt hierzu der Definition von Carol Myers-Scotton (2002), die erläutert:

„Code-Switching can take many forms, but it can be defined most generally as the use of two or more varieties in the same conversation. A popular view is that speakers switch codes because they cannot think of the right word in one language and so they go to their second language. [...] Other observations also show that switching mainly to fill gaps is neither typically true nor the major reason that speakers switch codes. First, most bilinguals who engage in codeswitching are very proficient in both of their languages; that is, they do not *need* to search for a word in the other language. Second, most switch codes because of the stylistic resource that another language offers“ (Myers-Scotton 2002, 16).

Auch Wei (2011) erklärt, dass es sich bei Code-Switching nicht vereinfacht um ein Kombinieren oder Mischen von Sprache handele, sondern um kreative Strategien seitens der Sprecher*innen (cf. Wei 2011, 347).

²¹ Ofelia García bezieht sich mit ihrem pädagogischen Translanguaging Ansatz beispielsweise auf eine andere Definition von Code-Switching, in dem sie jenes Konzept nutzt, um zu beschreiben, was sie unter Translanguaging nicht versteht: „bilingual speakers’ ability to go across named languages“ (García 2017, 17).

Riehl (2006) erläutert, dass kognitive Vorteile von Mehrsprachigkeit mit der Begrifflichkeit des „sog. **metasprachliches Bewusstsein**²²“ (Riehl 2006, 19) erfasst werden. Es besteht beispielsweise eine erhöhte Aufmerksamkeit für und ein damit zusammenhängender erleichterter Zugang zu grammatischen Gefügen und deren Regelmäßigkeiten (cf. Riehl 2006, 19). Roth (2006) verdeutlicht, dass dieses metasprachliche Bewusstsein über den Vergleich von Sprachen, den Mehrsprachigkeit zur Gewohnheit macht, ausgeprägt wird. Dabei ist dies jedoch „keine naturwüchsige Fähigkeit, sondern es bedarf ihrer Ermöglichung im Kontext von institutionellen Bildungsprozessen“ (Roth 2006, 13). Riehl (2006) appelliert ebenfalls an eine Förderung von kognitiven Anlagen und Potentialen, die mit Mehrsprachigkeit einhergehen. Dabei ist die **Schriftsprachlichkeit** von großer Bedeutung und von einer *mündlichen* Mehrsprachigkeit ausgehend auf eine *schriftliche* Mehrsprachigkeit hinzuarbeiten (cf. Riehl 2006, 20).

Riehl (2006) argumentiert:

“[...]dass der Erwerb einer Sprache als Schriftsprache sich nicht nur auf den Erwerb des Alphabets und der Orthografie bezieht, sondern es sich dabei um den Erwerb von ganz speziellen schriftsprachlich geprägten grammatischen Strukturen oder Formulierungsmustern handelt, die man im mündlichen Diskurs gar nicht verwendet“ (Riehl 2006, 21).

Sowohl in Bezug auf Einsprachigkeit als auch auf Mehrsprachigkeit ist der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit im Kontext bildungssprachiger Fähigkeiten entscheidend. Es wird hierzu auch zwischen einer Alltagssprache und einer **Bildungssprache** unterschieden²³ oder zwischen einem alltäglichen und einem literarischen Wortschatz (cf. Riehl 2006, 21). Dabei betrifft die Wortwahl auch die Satzebene: in ausformulierten, schriftlichen Erzählungen werden, andere Satzteil verbindende Attribute verlangt, als das im mündlichen Diskurs der Fall ist. Bildungssprache als ein im schulischen Kontext situiertes Sprachregister nimmt dabei neben jenen grammatischen und lexikalischen Merkmalen beispielsweise Bezug auf verschiedene Sprachhandlungen, wie das Argumentieren oder Textsorten wie die Erörterung. Bildungssprache umfasst dabei eine Vielzahl von miteinander in Wechselbeziehung stehenden Fertigkeiten (cf. Lange 2020, 55–56). Verschiedene Zugänge zur Bildungssprache stellen verschiedene Fragen an das Konzept, beispielsweise der Zugang der Sprachdidaktik, wie der Erwerb von

²² Eigene Hervorhebung. Für nähere Ausführungen über Komponenten des metasprachlichen Bewusstseins cf. Jacob 2020, 20–22.

²³ Die Abgrenzung zu weiteren Sprachkonzepten, wie jenem der Fachsprache oder der Unterrichtssprache ist diskutabel (cf. Lange, 55–56).

Bildungssprache stattfindet und wie dementsprechend die Lehre und das Lernen jener Kenntnisse mit Erfolg realisiert werden kann (cf. Lange 2020, 54–55).²⁴

Der **Herkunftssprachliche Unterricht (nachfolgend HSU)** ist eine Maßnahme auf bildungspolitischer Ebene, die bildungssprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache fördert. Mehlhorn (2020) exemplifiziert, dass der HSU in den verschiedenen Bundesländern der Republik unterschiedlich gehandhabt wird.²⁵ In Nordrheinwestfalen (NRW) wird der HSU staatlich verantwortet und finanziert und ist dabei jedoch kein fester Bestandteil des Curriculums, sondern ein Zusatzangebot, das von Angebot und Nachfrage bestimmt ist. Dabei werden Nachfrage und Angebot während der Grundschulzeit als höher im Vergleich zu der Schulzeit an der Sekundarstufe dokumentiert. Als Gründe hierfür sind die Unverbindlichkeit des Angebots, die fehlende Aufnahme von einzelnen Sprachen in das fremdsprachliche Curriculum und die Irrelevanz für den Abschluss anzunehmen, welche den HSU als prestigearmes Zusatzangebot mit im Jugendalter aufkommenden Freizeitaktivitäten in Konkurrenz treten lassen (cf. Mehlhorn 2020, 25–26). Die Situation um die Anerkennung und die Konzeption des HSU hat sich jedoch in den vergangenen Jahren zunehmend verbessert. Das Schulministerium des Bundeslandes NRW stellte 2019 ein aktualisiertes Faktenblatt zum HSU bereit, indem seine Notwendigkeit betont wird und die praktische Umsetzung über Paragraphen des Schulgesetzes und des Teilhabe- und Integrationsgesetzes legitimiert wird. Dabei gibt es Lehrpläne für Jahrgangsstufen bis einschließlich Ende der ersten Sekundarstufe. Die Noten aus dem HSU werden auf den regulären Zeugnissen angemerkt und am Ende der neunten oder zehnten Klasse kann eine dann stattfindende Sprachprüfung eine mangelhafte Note in einer anderen Fremdsprache theoretisch ausgleichen.²⁶ Mehlhorn (2020) weist auf diese positiven Entwicklungen hin und weiterhin darauf, dass auch an Hochschulen Herkunftssprachen zunehmende Aufmerksamkeit gewinnen und in reduziertem Ausbildungsumfang Zertifikate²⁷ in Herkunftssprachen erreicht werden können. Eine bedeutende Initiative ist zudem das HSU – Netzwerk²⁸, dass für die Interessenvertretung von Herkunftssprachlicher*innen eintritt und dem professionellen Austausch in der Weiterentwicklung des Faches dient (cf. Mehlhorn 2020, 26–27). Mit dem Faktenblatt des Bildungsministeriums wird außerdem auf die grundsätzliche Bedeutsamkeit des Kooperierens zwischen

²⁴ Der *Sprachsensible Unterricht* oder die Methode des *Scaffolding* sind dabei beispielhafte Ansätze, die sich damit auseinandersetzen, wie die Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen umgesetzt werden könnte (cf. Lange 2020, 56).

²⁵ Eine anschauliche Grafik stellt auch der Mediendienst Integration 2020 zur Verfügung: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>

²⁶ Faktenblatt zum Herkunftssprachlichen Unterricht mit Stand Mai 2019, cf. <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Faktenblatt-HSU.pdf>, 1-3.

²⁷ Cf. <https://www.unicert-online.org/ueber-unicert/zertifikate/kompetenzstufen/>

²⁸ Cf. https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk

Schulpersonal insofern hingewiesen, als dass bestmöglich eine inhaltlich-didaktische Verzahnung zwischen HSU und Regelunterricht sowie Modellen des Ganztages stattfindet sollte.²⁹

2.2. Zielbestimmung und Relevanz der Forschungsfrage

Das bestimmte Ziel dieser Arbeit ist in erster Linie Schüler*innen eine Stimme zu dem Erleben ihrer individuellen Mehrsprachigkeit zu geben. Für diese Arbeit ist dabei zentral inwiefern die Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit als Ressource erleben und inwiefern ein didaktisches Programm, das ebendiese als solche anerkennt, für sie bedeutsam ist. Die damit einhergehende Zielbestimmung der Arbeit besteht darin, einen Beitrag zu der Diskussion über sprachliche Vielfalt in der Schule zu leisten. Im Jahr 2019 postulierte der CDU - Politiker Carsten Linnemann beispielsweise: „Um es auf den Punkt zu bringen: Ein Kind, das kaum Deutsch spricht und versteht, hat auf einer Grundschule noch nichts zu suchen.“³⁰ Zehn Monate zuvor veröffentlichte das Schulministerium NRW den Erlass zur *Integration und Deutschförderung neu zugewandelter Schüler*innen*.³¹ Dieser Erlass erklärt Deutschkenntnisse als eine Voraussetzung zur Teilnahme am Unterricht (cf. ebd. 2018, 1), jedoch nicht als eine Bedingung, um am Unterricht teilnehmen zu dürfen. Auch Christian Lindner sprach sich 2013 für Deutsch als pflichtmäßige Sprache auf dem Schulhof aus und dies ironischerweise unter dem Deckmantel, dass diese Maßnahme sogar zur Integration mehrsprachiger Schüler*innen beitrage.³² Roth (2013) geht wie folgt auf diese, letztere politische Stellungnahme ein:

„Man beklagt die mangelnde Integration und Partizipation der migrantischen Bevölkerung und verbietet gleichzeitig ihre Familiensprache als das für eine Reihe von ihnen primäre Verständigungsmedium. Das ist nicht nur Paradoxie, sondern auch Diskriminierung auf höchstem rhetorischen Niveau“ (Roth 2013, 15).

Alle Schüler*innen haben Sprachkenntnisse, wenn sie in die Grundschule kommen. Die Aussagen von Linnemann und Lindner legen – ohne es explizit auszusprechen – nahe, dass die vorhandenen Sprachkenntnisse von einzelnen Schüler*innen schlichtweg die nicht erwünschten Sprachkenntnisse sind. Die herkunftssprachlichen Kenntnisse werden zu einem Defizit erklärt. Die Bewertung mehrsprachiger Fähigkeit hängt somit davon ab, in welchen Sprachen die

²⁹ Faktenblatt zum Herkunftssprachlichen Unterricht mit Stand Mai 2019 cf.

<https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Faktenblatt-HSU.pdf> , 2

³⁰ cf. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-08/carsten-linnemann-grundschule-integration-deutschkenntnisse-cdu>

³¹ Cf. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Integration-u_-Deutschfoerderung-neu-zugewandelter-SuS.pdf

³² Cf. https://www.focus.de/politik/weitere-meldungen/integration-deutsch-auf-dem-schulhof-_aid_561938.html

Fähigkeiten bestehen. Nach diesem Kriterium wird Mehrsprachigkeit entweder zu einem Hindernis oder zu einem vorteilhaften Wegbereiter (cf. Fürstenau und Gomolla 2011, 13).

Roth (2006) fasst pointiert zusammen:

„Gesellschaftliche Einsprachigkeit erscheint als zementierte Normalität; individuelle Mehrsprachigkeit gilt in bildungsnahen Familien als bestaunenswertes Exotikum, in Migrantenfamilien als Sprachbarriere. Bevor man über die Details einer Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel spricht, gilt es Rahmenbedingungen zu schaffen: Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung“ (Roth 2006, 13).

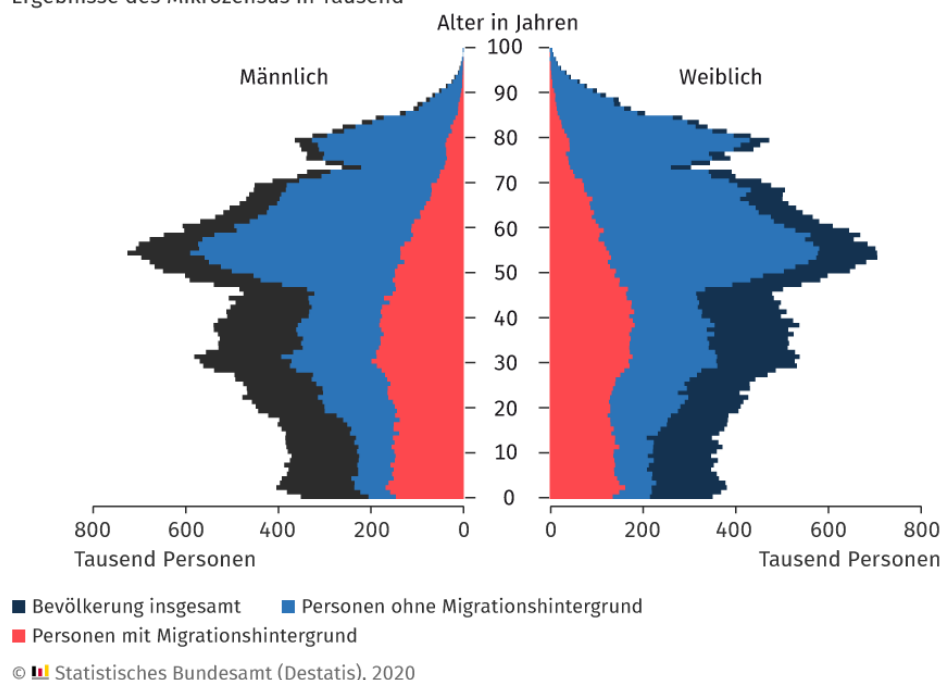
Der theoretische Rahmen, der die Notwendigkeit eines Rechts auf mehrsprachige Bildung aufweist, ist beispielsweise durch PISA Studien gegeben, die einerseits verdeutlichen, dass es einen Zusammenhang zwischen ethnischer Zugehörigkeit und dem Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsabschlüssen gibt und andererseits, dass jener Bildungserfolg grundsätzlich stark von sprachlichen Fertigkeiten abhängt. Zu den praktischen Konsequenzen im Bildungsbereich gehört das KOALA Programm in dem Vorhaben einerseits eine bildungsgerechtere Schullandschaft zu gestalten und andererseits Individuen systematisch und zielorientiert in ihrem Sprachkönnen zu fördern (cf. Fürstenau und Gomolla 2011, 14).

Es liegen keine aktuellen amtlichen Statistiken darüber vor, wie viele Sprachen und welche Sprachen außer Deutsch innerhalb der Bundesrepublik gesprochen werden.³³ Grundsätzlich ist es nicht möglich, von einem sog. Migrationsgrund auf eine nicht-deutsche migrationsbedingte Herkunftssprache zu schließen, „dennoch kann aus vielen Quellen geschlossen werden, dass ein beachtlicher Teil der Bevölkerung Deutschlands migrationsbedingt mehrsprachig ist“ (Gogolin u. a. 2020, 2). Mit Hinblick auf Statistiken zum Anteil an in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund besteht folgende Grafik.

³³ Dieser Befund ist durchaus verwunderlich, da numerische Größen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit politisch eine Rolle spielen, beispielsweise dafür, um Mehrheitssprachen und Minderheitssprachen zu klassifizieren (cf. auch Busch 2107, 95). Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Statistiken existieren, jedoch nicht ausgemacht wurden.

Bevölkerung in Privathaushalten nach Geschlecht, Migrationsstatus und Alter 2019

Ergebnisse des Mikrozensus in Tausend



34

Dabei ist nach Stand Dezember 2019 die ausländische Bevölkerung³⁵ 11 228 300 Millionen hoch. Nach Verteilung der Staatsangehörigkeit stammen dabei 1 472 390 Millionen Menschen aus der Türkei und 2 408 320 Millionen Menschen aus Asien (Syrien, Afghanistan, Irak, China).³⁶ Zudem meldet das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, dass im Jahr 2020 in Deutschland 102.581 Erstanträge auf Asyl gestellt wurden.³⁷ Aus der Grafik und den Daten lässt sich schließen, dass erstens ein beträchtlicher Anteil der Personen mit Migrationshintergrund im schulpflichtigen Alter ist und zweitens, dass Türkisch eine der prominentesten Herkunftssprachen in der Bundesrepublik ist. Hinsichtlich konkreter Daten zu Schüler*innen veröffentlichte das Statistische Bundesamt im Mai 2018 eine Ausgabe von *Schulen im Überblick*, welche grundsätzliche Daten zu Schüler*innen und den Schulformen, sowie Bundesländern im Vergleich zusammenfasst. Das Thema der Herkunftssprachen findet dabei jedoch keine Erwähnung. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass klassische Fremdsprachen (Englisch,

³⁴ Zur grafischen Darstellung:

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg229092

³⁵ Es wird an dieser Stelle seitens des Statistischen Bundesamts nicht spezifiziert ob „ausländisch“ gleichbedeutend ist mit ‚mit Migrationshintergrund‘.

³⁶ Cf.

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-altersgruppen.html>

³⁷ Cf. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2020.pdf>; S.9

Französisch, Latein und Spanisch) von den Schüler*innen erlernt werden und mit welcher Häufigkeit dies geschieht. Es wird jedoch in einer Rubrik zu „Ausländische Schülerinnen und Schüler“ darauf hingewiesen, dass 33% der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund zwischen sechs und zwanzig Jahre alt sind. Zudem wird konstatiert, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit 6% in der Sekundarstufe II unterrepräsentiert sind.³⁸

2.3. Mehrsprachigkeit, Gesellschaft und Nationen

„Über die Bezeichnung ‚Nation‘ erhielt das gesellschaftliche Zusammenleben im sich herausbildenden rationalen Verwaltungsstaat einen ideologischen Zusammenhang, in der die Einheitlichkeit einer Lebensform, einer Kultur und einer Sprache als konstitutive Größe gesetzt wurde. Dem *Vaterland* entspricht so eine *Muttersprache*“ (Roth 2013, 21).

Eine derartige ein Land – eine Sprache Politik impliziert eine inländische, deutsche Gesellschaft und eine ausländische, anderssprachige Gesellschaft. Diese Haltung findet auch Ausdruck in der Wortwahl der Broschüre des Statistischen Bundesamtes über Schüler*innen der Republik. Es wird von „ausländischen Schülerinnen und Schülern“ oder „nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern“³⁹ gesprochen. Deutschland ist jedoch eine Migrationsgesellschaft. Migrationsprozesse, die Deutschland und Europa stets stark prägten, stehen im Zusammenhang mit Akkulturations- und sprachlichen Anpassungsprozessen. Dabei hat gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich Migration zur Ursache (cf. Oeter 2020, 329–30) und gesellschaftliche „Einsprachigkeit ist kein natürlicher Zustand, sondern eine historisch gewachsene Position zur Durchsetzung nationalstaatlicher Homogenität“ (Roth 2006, 11). In einer Auseinandersetzung mit der Geschichte der Sprache lässt sich nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit als die gesellschaftliche Norm herausstellen (cf. Roth 2013, 18-19): „Sprache wird erst später im Zuge des ‚nationbuilding‘ zu einem zentralen identitätsstiftenden Merkmal und zu einer Homogenitätsstrategie der Nationen“ (Roth 2013, 20).

³⁸ cf.

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.pdf?__blob=publicationFile

Für die Darstellung der Fremdsprache cf. S. 21, für die Rubrik „Ausländische Schüler*innen und Schüler cf. S. 18-19.

³⁹ Cf.

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.pdf?__blob=publicationFile cf. S. 18.

Als eine Folge dessen erläutert Gogolin (2020) den monolingualen Habitus:

„Darunter wird das in Individuen ebenso wie in den Institutionen im Nationalstaat verankerte Selbstkonzept verstanden, dass es ‚normal‘ und ‚natürlich‘ sei, wenn der Mensch einsprachig aufwächst und lebt und wenn das Zusammenleben zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft einsprachig geregelt wird. Das bedeutete keinen Verzicht auf das Studieren und Lernen von ‚fremden Sprachen‘, sei es aus kulturellem Interesse oder aus funktionalen Gründen. Diese Sprachen aber sind dem nationalen Selbstverständnis äußerlich“ (Gogolin und Krüger-Potratz 2020, 189).

Sprachbiographien von Schüler*innen zeigen auf, dass nicht von einem Herkunftsland auf *eine* Herkunftssprache geschlossen werden kann. Sprachbiographien sind – wie anfangs genannte Prozesse – dynamischer und komplexer und dies insbesondere auch im Zusammenhang mit Flucht (cf. Le Pichon-Vorstman 2020, 248).⁴⁰ Da Schüler*innen bereits in Grundschulen in Deutschland eine weitere Sprache als Fremdsprache lernen, sind Schüler*innen früh, unabhängig von einer Migrationsgeschichte, zur Mehrsprachigkeit angehalten: „In der Gesamtschau ist also Mehrsprachigkeit eine Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung für die gesamte Schülerschaft in Deutschland“ (Gogolin u. a. 2020, 3). Zur Diskussion wird hierbei jedoch die Sprachkonstellation. Roth (2006) argumentiert:

„In einem bildungsnahen Elternhaus, in dem nach dem Prinzip ‚ein Sprecher, eine Sprache‘ – die Mutter nur Französisch und der Vater nur Deutsch spricht, würde niemand auf die Idee kommen, dass die Kinder zwei halbe Sprachen erwerben. Vielmehr würde man den sprachlichen Reichtum der Kinder bewundern. Dieses Denken gilt es auch auf die durch Migration entstandene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu übertragen“ (Roth 2006, 13).

Die Begrifflichkeit der *doppelten Halbsprachigkeit* spiegelt die Abwertung von und die Debatte über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Faktor für Misserfolge im Bildungssektor. Mehrsprachigkeit als Ursache für ausbleibende Bildungserfolge verantwortlich zu machen, entzieht sich jedoch gegenwärtiger Forschungsliteratur (cf. Fürstenau 2011, 32–34). Stattdessen weisen Studien, wie die quantitative Erhebung von Reich (2006-2010) zu dem KOALA Programm darauf hin, dass positive Wechselwirkungen zwischen Sprachfertigkeiten entstehen (cf. Reich, 2016, 460-70). Das Programm beruft sich dabei auf die wissenschaftliche Erkenntnis, dass für diese positiven Wechselwirkungen das frühzeitige Fördern der Schriftsprachlichkeit in beiden Sprachen von großer Relevanz ist (cf. Riehl 2006, 21–22).

⁴⁰ cf. Le Pichon-Vorstman, 248 für ein Beispiel. Auch Busch (2017) weist unabhängig von Migrationsursachen und Ursachen für Mehrsprachigkeit darauf hin, dass nicht von einer Norm mit Hinblick auf Sprachbiographien ausgegangen werden kann und dabei von einer linearen Verkettung des Sprachenlernens in einem einsprachigen Umfeld (cf. Busch 2017, 170-71).

2.3.1. Sprachpolitik: Sprachideologien und -prestige

„Mehrsprachigkeit an sich ist dem sozialen Zusammenhalt weder abträglich noch zuträglich. Allerdings können Sprachideologien und darin eingebettete Sprachpraktiken sehr wohl positive oder negative soziale Konsequenzen haben. [...] Bei diesen [Sprachideologien] handelt es sich um weit verbreitete Einstellungen, Gefühle oder Ideale, die sowohl den Sprachgebrauch als auch das soziale Verhalten leiten“ (Piller 2020, 335).⁴¹

Dieses Unterkapitel ist für die leitende Fragestellung relevant, weil Sprachideologien⁴² Vorstellungen prägen und Vorstellungen wiederum Einstellungen definieren und schließlich auch Bewertungen gegenüber Sprache(n). Diese Bewertungen finden von Sprecher*innen gegenüber ihren gelebten Sprachen statt und jene Bewertungen machen in Bezug auf das Spracherleben der Schüler*innen das Forschungsinteresse mitunter aus (cf. Busch 2017, 80). Sprachideologien gehen dabei mit einer Symbolik von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu einer (Sprecher-)gruppe einher. Dieser Zusammenhang zwischen sozialer Zugehörigkeit und Mehrsprachigkeit wird zur politischen Debatte (cf. Piller 2020, 335). Politische Entscheidungen gegenüber Mehrsprachigkeit werden unter dem Begriff der **Sprachpolitik**⁴³ gefasst. Die **Sprachenpolitik** wiederum geht mit der Aushandlung von Sprachenrechten einher (cf. Oeter 2020, 330). Sprecher*innen von Minderheitssprachen können oftmals keinen Rechtsanspruch auf eine Unterstützung in jenen Sprachen erheben, was implizit und dennoch unausgesprochen, zu einer sprachlichen Assimilation⁴⁴ aufruft. Dabei wird suggeriert, dass der Anpassungsprozess eine Notwendigkeit für die soziale Zugehörigkeit darstellt (cf. Piller 2020, 338). Ideologien sind letztlich abstrakt und deswegen schwerer zu fassen, was sie wiederum derart machtvoll werden lässt, denn jene Unbegreiflichkeit trägt zu dem Anschein ihrer Selbstverständlichkeit bei. Hierzu zählt die thematisierte Annahme, dass Monolingualismus die Norm sei und sein sollte (cf. Busch 2017, 81). Das in früherer Ausführung genannte Beispiel eines Sprachverbots in der Schule oder auf dem Schulhof zeigt auf, dass sich Sprachideologien im Terrain der Schule in einer Sprachpolitik und dabei in Reglementierung zu Sprache⁴⁵ oder Mehrsprachigkeit manifestieren können (cf. Busch 2017, 82).

Um einen klareren Blick auf relevante Sprachideologien zu gewinnen, führen Göbel und Buchwald (2017) zu etwaigen Assoziationen (den Gefühlen und Vorstellungen von Idealen)

⁴¹ Piller (2020) verweist mit dieser Textstelle auch auf ihr Artikel *Language Ideologies*. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. doi:10.1002/9781118611463.wbielsi140.

⁴² Für eine ausführliche Ausführung zum Konzept Sprachideologien (cf. Busch 2017, 82-85).

⁴³ Busch (2017) unterscheidet wiederum zwischen Sprachpolitik und Sprachenpolitik, wobei letzterer Begriff sich auf Sprachen in Relation zueinander bezieht (cf. Busch 2017, 95).

⁴⁴ Für eine Übersicht zu verschiedenen Integrationsprozessen zu diesem Kontext im Vergleich (darunter *Assimilation*) (cf. Schnoor 2020, 100–101).

⁴⁵ Hierbei wird auch im weiteren Sinne von „Sprachregimen“ gesprochen (cf. Busch 2017, 80).

gegenüber Sprachen näher aus, dass Sprachen ein bestimmtes **Prestige** haben. Das Prestige von Sprachen hängt beispielsweise davon ab, welche Bedeutung eine Sprache aus weltwirtschaftlicher Perspektive hat. Die Grundlage einer Einschätzung ist darüber hinaus auch emotional und weniger rational und argumentativ begründet. Die Vertrautheit gegenüber einer Sprache, die Kompetenz in der Sprache und schließlich der mit beiden Faktoren zusammenhängende Kontakt zur Sprache, spielen große Rollen. Ein regelmäßiger Urlaub in Frankreich kann dazu führen, dass Menschen einen französischen Akzent positiver bewerten als, einen Akzent, der ihnen weniger vertraut ist, beispielhaft einen russischen Akzent (cf. Göbel und Buchwald 2017, 110).⁴⁶ Bredthauer und Engfer (2018) stellen vergleichbare Ergebnisse in Bezug auf Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeitsdidaktik heraus. Diese Ergebnisdarstellung besteht in einem narrativen Review unter Einbezug von zwölf Studien aus drei Ländern (Deutschland, Österreich und Schweiz). Daraus geht hervor, dass klassische in der Schule unterrichtete Fremdsprachen (wie Französisch) kompetenzbehaftet sind und verbreitete Herkunftssprachen (wie Polnisch) als weniger relevant bezeichnet werden (cf. Bredthauer und Engfer 2018, 3–11). Es kann hierzu davon ausgegangen werden, dass die unterschiedlichen Stellungnahmen gegenüber Sprachen – beispielsweise seitens einzelner Lehrkräfte – im Zusammenhang damit stehen, ob Sprachen im Fremdsprachenkanon einer Schule aufgenommen sind, denn hierbei wird einer Sprache ein Bildungswert zugesprochen. (cf. Jacob 2020, 39-40). Eine weitere Studie von Plewnia und Rothe (2011) beschäftigt sich mit den Einstellungen von Schüler*innen ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und der anderer Schüler*innen gegenüber.⁴⁷ Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen etwaig dargestellte Haltungen insofern als, dass die Sympathie Sprachen gegenüber mit persönlicher Kenntnis der Sprache und mit herkunftsbedingter, räumlicher Nähe zum Sprachraum zusammenhängt (cf. Plewnia und Rothe 2011, 223)

⁴⁶ Für einen genaueren Überblick über die empirische Grundlage dieser Schlüsse, cf. entsprechende Verweise in Göbel und Buchwald 2017, 109-10. Es ließe sich außerdem argumentieren, dass die beschriebene Studienlage zum Sprachkontakt eine argumentative Grundlage für Programme wie KOALA insofern bietet, als dass Kontakt und Kompetenz in einer Sprache sich positiv auf die Bewertung ebendieser auswirken, mit anderen Worten: die Schüler*innen, die nicht die im KOALA Programm geförderte Herkunftssprache sprechen, profitieren davon, sie zu hören und kennenzulernen, denn so wird möglicherweise von vornherein verhindert, dass negative Stereotype gegenüber dieser Sprache aufgebaut werden.

⁴⁷ Die quantitative Studie ist ein interdisziplinäres Projekt an der Universität Mannheim. Es wurden unterschiedliche Altersgruppen befragt und Schüler*innen aus verschiedenen Schulen und Schulformen. Für eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns (cf. Plewnia und Rothe 2011, 215-26).

Dazu merken Plewnia und Rothe (2011) an:

„Offenbar gibt es innerhalb der verschiedenen Minderheiten erhebliche Unterschiede in der gegenseitigen Wahrnehmung. Bemerkenswert ist, dass das Türkische von den anderen Minderheiten in weit stärkerem Maße negativ gesehen wird, als dies umgekehrt aus der Sicht der Sprecher des Türkischen für andere Migrantensprachen gilt“ (Plewnia und Rothe 2011, 231).

Dem Türkischen wird in der Studie einerseits wenig kognitive und soziale Relevanz sowie Sympathie von nicht Türkisch sprechenden Schüler*innen zugesprochen und andererseits ist auch die Bewertung gegenüber der eigenen Herkunftssprache seitens der Sprecher*innen des Türkischen am vergleichsweise negativsten (cf. Plewnia und Rothe 2011, 236 und 252).

2.3.2. Zur Bedeutung von Sprache für die Identitätsentwicklung

„Für viele Menschen ist die Herkunftssprache („Muttersprache“) ein Symbol ihrer Identität. Die Anerkennung der Muttersprache durch die Umgebungsgesellschaft hebt das Selbstbewusstsein der Sprecher, besonders bei Sprachen, die in unserer Gesellschaft bislang noch wenig Prestige besitzen“ (Riehl 2006, 23).

Die bisherige theoretische Darstellung hat aufgezeigt, dass gesellschaftlich manifestierte Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit historisch bedingt, weitreichend und ambivalent sind (cf. auch Jacob 2020, 38-43). Darauf weist auch Riehl hin, indem sie das Prestige von Sprachen, die Anerkennung ebendieser und den damit einhergehenden Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Sprecher*innen konstatiert. Riehl (2006) nimmt an, dass die Reaktionen von Mitmenschen einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie die eigenen Sprachfertigkeiten erlebt werden (Riehl 2006, 23). Diese Annahme impliziert ein Verhältnis zwischen Sprache und Identität⁴⁸, dem sich aus verschiedenen Forschungszugängen angenähert werden kann. Aus einer soziokulturellen Perspektive wird argumentiert, dass der Erwerb von einer oder von mehreren Sprachen ein „biographischer Prozess ist und, dass Lernende auf Grundlage ihrer kulturellen und biographischen Ressourcen bzw. Begrenzungen handeln [...]“ (Jacob 2020, 30). Das heißt es wird von einer Kontextbedingtheit beim Spracherwerb ausgegangen und, dass Erfahrungen das Verhältnis zur Sprache prägen (cf. Jacob 2020, 33-34 und 60). Dabei impliziert der angenommene Prozess einen dynamischen Charakter (cf. Jacob 2020, 63-66). Innerhalb dieses Prozesses ist Sprache – so stellt Krumm (2020) es in Forschungen mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Deutschland heraus – in personaler und sozialer Hinsicht identitätsbildend. Aussagen über die eigene Person und dabei Beschreibungen *wer* und *wie* man ist, definieren das Selbst.

⁴⁸ Für eine prägnante theoriegeschichtliche Einordnung zum Begriff *Identität* (cf. Jacob 2020, 54-56).

Dabei wird über das Definieren und Erkunden der eigenen Person in Beziehung zu Anderen eine soziale Identität manifestiert. Auch sozialpsychologische Identitätstheorien bestätigen, dass dieser Erkundungsprozess und die dabei sprachliche Darstellung des Selbst, sowie die Interaktion mit Mitmenschen, wesentliche Bestandteile einer Identität sind. Dabei sind die Rolle(n), die Sprache im Prozess der Konstruktion einer Identität einnimmt, wandelbar (cf. Krumm 2020, 131–32).

Da sich Sprache als ein bedeutendes, identitätsstiftendes Merkmal erweist, hält Krumm dazu an gesellschaftliche Strukturen, die Sprachidentitäten unterdrücken, zu verändern (cf. Jacob 2020, 76). Krumm (2020) erläutert, dass sich die Unterdrückung von Minderheitssprachen⁴⁹ negativ auf das Identitätskonzept der Sprecher*innen auswirken, und zu Widerstand führen kann, sowie in einer überhöhten Identifizierung mit der jeweiligen Sprache münden kann. Abwehrhaltungen oder auch offene, selbstbewusste Haltungen gegenüber eigenen und nicht bekannten Sprachen entwickeln sich mit einer mehrsprachigen Identität und sind dabei in ihrer Form von individuellen Lebensumständen abhängig. Die Institution Schule hat dabei auf struktureller Ebene die Wahl, Mehrsprachigkeit mit Offenheit zu begegnen und migrationsbedingte Herkunftssprachen als bildungsrelevant einzustufen. Dieses pädagogisch-didaktische Handeln erhöht einerseits das Selbstbewusstsein von Sprecher*innen, und andererseits ein gesellschaftliches Selbstverständnis von mehrsprachigen Identitäten (cf. Krumm 2020, 133–34).

⁴⁹ Für eine ausführliche Darstellung zur Entstehung und derartigen Bezeichnung von Sprachgemeinschaften (cf. McMonagle 2020, 31–36).

3. KOALA: Konzept, Theorie und empirische Befunde zu einem didaktischen Programm

„Der Lehrer muß sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten“ (Wandruszka 1979, 18).

Wandruszka (1979) weist hier darauf hin, dass Mehrsprachigkeit keinesfalls ein alleinig migrationsbedingtes Phänomen ist, sondern dass Mehrsprachigkeit bereits in der Nutzung von Sprachvarianten wurzelt und darin, dass Schüler*innen die Schule stets mit verschiedenen Sprachfertigkeiten betreten haben und immer betreten werden (cf. Gogolin u. a. 2020, 2–3). Im Kontext der Schule verweist Wandruszka (1979) darauf, dass das Erkennen und Anerkennen von mitgebrachten Sprachen seitens der Schüler*innen in der Verantwortlichkeit des Lehrpersonals liege. Das KOALA Programm verleiht diesen Verantwortlichkeiten einen didaktischen Rahmen. Die vorliegende Darstellung stützt sich auf zwei Ausarbeitungen, die von der Bezirksregierung Köln herausgegeben wurden, auf eine Ausgabe aus dem Jahr 2014 (Thul und Cetin 2014)⁵⁰ und eine Ausgabe von 2021 (Höhne, Benati, und Sánchez Oroquieta 2021).⁵¹ Die auf diesen Ausarbeitungen fußende Darstellung wird mit Auszügen aus einem Interview, das mit einer Expertin zu dem KOALA Programm geführt worden ist, ergänzt. Die Expertin heißt María José Sánchez Oroquieta. Sie arbeitet als Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.⁵²

KOALA ist ein methodisches Vorgehen mehrsprachigen Lernens, das sprachliche Vielfalt als Reichtum anerkennt und, indem Herkunftssprachen als Ressource aufgegriffen und gefördert werden. Dabei betont Frau María José Sánchez Oroquieta: „es hat diesen Ansatz des Respekts, der Toleranz und der, des Zusammenlebens [...] nicht nur so einen sprachwissenschaftlichen Ansatz [...]“ (Z.25-27). Die didaktische Entscheidung der parallelen Alphabetisierung in zwei Sprachen verfolgt das Ziel Schüler*innen, die einen mehrsprachigen Hintergrund haben, nicht nur in Deutsch, sondern auch in ihrer Herkunftssprache zu alphabetisieren. Dabei fußt das

⁵⁰ Diese Ausarbeitung aus dem Jahr 2014 wird im Folgenden in der Referenz „Ausarbeitung 2014“ dargestellt. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf

Bitte entnehmen Sie eine vollständige Liste der Mitarbeiter*innen an dieser Ausgabe dem Literaturverzeichnis.

⁵¹ Auch hier: entnehmen Sie bitte eine vollständige Liste aller Mitarbeiter*innen dem Literaturverzeichnis; diese Ausgabe wird im Folgenden mit „KOALA Ausarbeitung 2021“ abgekürzt.

https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/index.html

⁵² cf. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/generalien/arbeitsstelle_migration/index.html

Programm auf der Grundidee Schüler*innen ressourcenorientiert dabei zu unterstützen, die deutsche Sprache zu (er)lernen, falls sie diese bis zum Schuleintritt noch nicht vollumfänglich beherrschen sollten: „warum dieses Konzept entstanden ist, ist um Kinder, im Grunde genommen, die Kinder mit Migrationshintergrund, einfach zu unterstützen und zu fördern, damit sie die deutsche Sprache lernen [...]“ (Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.49-52).

3.1.Schüler*innen entdecken Sprachen: zur praktischen Umsetzung des Programms

„Es ist für die Kinder unglaublich. Es ist eine Entdeckungsreise, ich nenne sie immer Detektive der Sprache“ (Frau Sánchez Oroquieta, Z. 428-29).

Die **praktische Umsetzung** in welchen Sprachen das KOALA Programm angeboten wird, richtet sich nach den Herkunftssprachen der Schüler*innen und dabei nach der Herkunftssprache, die am meisten vertreten ist (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S. 29). Daraus ergibt sich, dass das KOALA Programm überwiegend, und so auch an den beiden für diese Studie relevanten Schulen, mit der Sprache Türkisch, neben Deutsch, umgesetzt wird. Das KOALA Programm sieht es allerdings ebenfalls vor, weitere Herkunftssprachen zu berücksichtigen.⁵³ Frau Sánchez Oroquieta berichtet davon, dass der Einbezug mehrerer Herkunftssprachen in den KOALA Unterricht bereits an einer ihr bekannten Schule stattfindet, sich die Umsetzung jedoch noch in einer „experimentellen Phase“ befindet (cf. Z. 303-311). Grundsätzlich ist an dieser Stelle anzumerken, dass der Einbezug von allen verfügbaren Herkunftssprachen, weder in der Verantwortung von einer Lehrkraft liegt, noch für jede Herkunftssprache eine weitere HSU- Lehrkraft benötigt wird. Die didaktische Einbindung von Mehrsprachigkeit kann beispielsweise derart umgesetzt werden, dass in sogenannten *Murmelfasen* Schüler*innen erlaubt ist sich auf einer Sprache ihrer Wahl über den jeweiligen Unterrichtsstoff auszutauschen (cf. Frau Sánchez Oroquieta 577-581).⁵⁴ Das Programm wird strukturell so umgesetzt, dass in mindestens zwei Wochenstunden der KOALA- Unterricht und drei Stunden pro Woche der HSU stattfindet. Dabei ist entscheidend, dass eine inhaltlich-methodische Verzahnung innerhalb der beiden Unterrichtsformate stattfindet. Die Art der Förderung ist für alle vier Jahre der Primarschule vorgesehen (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.30).

⁵³ Hierzu bietet die KOALA Ausarbeitung (2021) didaktische Vorschläge (cf. 145-48).

⁵⁴ Das Vorurteil, dass gegenüber einer solchen Methodik möglicherweise auftaucht ist jenes, dass die Schüler*innen sich in solchen Austauschphasen nicht über den Unterrichtsstoff unterhalten. Frau Sánchez Oroquieta verweist auf eine Studie, die veranschaulicht, dass Schüler*innen dies jedoch tun und dass „sie die Herkunftssprache verwendet haben über den Stoff des Unterrichts, einfach sich unterhalten haben, sie haben nicht über den, die Nase der Lehrerin gesprochen (lachend)“ (Frau Sánchez Oroquieta 601-604).

Im Herzen des Programms steht didaktisch die kontrastive Spracharbeit. Jene Verfahrensweise ist eine des Vergleiches auf den verschiedenen Sprachebenen: der Wort-, Satz- und Textebene sowie der Lautproduktion. Dieser Vergleich lebt von dem Erkennen und Herausstellen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen. Das Erkennen von Unterschieden besteht beispielsweise in dem Feststellen darüber, dass unterschiedliche Regeln in Bezug auf Groß- und Kleinschreibung zwischen den Sprachen existieren. Über diese Feststellung werden sprachliche Strukturen in beiden Sprachen gefestigt (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.39). Die **Koordinierung der Alphabetisierung** ermöglicht die Festigung dieser unterschiedlichen Strukturen. Hierbei ist grundlegend zu beachten, dass die Schüler*innen erkennen, dass beispielsweise in Bezug auf türkisch-deutsch, manche Buchstaben wie B-b dem gleichen Laut zugeordnet sind und manche Buchstaben wie S-s einem anderen Laut zugeordnet werden (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.59). Diese phonologische Bewusstheit wird durch das KOALA Programm geschult und von Frau Sánchez Oroquieta ebenfalls als ein bedeutender Aspekt herausgestellt, um im Lernprozess der Schriftsprachlichkeit entscheidende, erfolgsbringende Fortschritte zu machen (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.358-368).

Die Anwendung der Sprachvergleiche beruht auf der sprachwissenschaftlichen Theorie zur **Sprachentwicklung und Kognition**. Es wird von einem gesamtsprachlichen Repertoire ausgegangen und weiterhin davon, dass Sprachgebrauch kognitives Geschehens ist, dessen Anwendung und Förderung einen Einfluss auf die Identitätsbildung von Sprecher*innen haben. Das KOALA Programm zielt dementsprechend darauf ab kreative, mehrsprachige Denkprozesse bei Schüler*innen anzustoßen und ebendiese ihre vorhandene Mehrsprachigkeit selbstbewusst einsetzen zu lassen (cf. KOALA Ausarbeitung 2014, 6-7 und cf. KOALA Ausarbeitung 2021, 13-15).⁵⁵ Frau Sánchez Oroquieta kann dies aus der Praxis bestätigen (cf.584-85 und 635-38) und argumentiert, dass man Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit nicht verbieten sollte, da das Verstecken eines essentiellen Identitätsbausteins sich auf das Selbstbewusstsein jener Sprecher*innen auswirken könne: „warum verbietet man etwas, was nicht böse ist“ (Z.573-74), merkt die Expertin an.

⁵⁵ Beim Erlernen weiterer Sprachen (auch weitere Fremdsprachen beispielsweise) ist zu beobachten, was ein positiver Transfereffekt damit zusammenhängt, das mehrsprachigen Menschen „mehr metasprachliches Wissen zur Verfügung steht als Monolingualen“ (Busch 2017, 105) und Studien zeigen, dass solche Effekte das Sprachenlernen grundsätzlich erleichtern (Busch 2017, 105).

3.2. Für mehr Chancengleichheit in der Gegenwart: Historie und Zukunftsblick

Das KOALA Programm fußt in seiner **historischen Entwicklung** in den 80er Jahren. Es wurde konzeptuell durch die Arbeitsstelle *zweisprachige Erziehung* in Berlin auf den Weg gebracht und (weiter)entwickelt. Die didaktische Maßnahme der zweisprachigen Alphabetisierung wurde in der Primarstufe umgesetzt und zu dieser Zeit noch nicht mit KOALA (*Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht*) betitelt. Diese Bezeichnung wurde erst, zwischen 1991 und 1995 verwendet, als man das Programm als Frankfurter Pilot Projekt an der Francke Schule in Hessen etablierte und darüber hinaus in anderen großstädtischen Regionen in Deutschland erprobte (cf. KOALA Ausarbeitung 2014, S.9). KOALA ist kein fertiges Projekt, sondern eine didaktische Entscheidung und ein Programm, das konzeptuell weiterentwickelt wird. Diese Weiterentwicklung hat sich auf die Namensgebung ausgewirkt, sodass KOALA heute für *Koordiniertes mehrsprachiges Lernen* (2021) steht, so wird betont, dass es um einen Lernprozess geht, der nicht nach der Alphabetisierung aufhört, sondern mit ihr anfängt (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.15 und cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z. 388-397).

Konzeptuell ist ein entscheidender Aspekt des Programms der **Team-Teaching** Ansatz. Die Regellehrkraft und die Lehrkraft des HSU gestalten in ausgewählten KOALA-Stunden den Unterricht gemeinsam. Frau Sánchez Oroquieta vermutet, dass die grundsätzliche Bereitschaft gegenüber Team-Teaching in der deutschen Schullandschaft auf eine Art Widerstand stoße, da die weitere Lehrkraft als zusätzliche Kontrollinstanz von der Regellehrkraft wahrgenommen werde. Ihr eigenen Erfahrungen mit dem KOALA Programm in Bezug auf die Methodik sind jedoch gegenteilig (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.266-271). Sie betont, dass sie innerhalb des KOALA Programms nur Positives in Bezug auf das Team-Teaching erlebt habe und erzählt:

„Es entwickelt sich eine ganze enge Beziehung dadurch [...] man ist sehr neugierig, was ich vorhin gesagt habe, über die Sprachvergleiche, man lernt unglaublich viel, auch über die eigene Sprache, wenn man mit einer anderen Sprache zusammenarbeitet und ähm und dann gibt es einfach diese Kommunikation, diese Ängste, ne, von denen ich vorhin gesagt habe. Es gibt keine Angst mehr vor dem Fremden. Man weiß einfach, dass wir alle gleich sind und das erleben sie. Ich kenne bisher keinen Fall, wo man einfach gesagt hat: nein mit dieser Lehrkraft möchte ich nicht arbeiten [...]. Die KOALA Teams bleiben unglaublich stabil, also in den Schulen und man erlebt auch eine große Freude“ (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.322-330).

Diese Freude an der Arbeit geht auch aus den strukturierten Absprachen hervor: Die Klassenleitungen und die Lehrkräfte für den HSU haben gemeinsame Stunden für die Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts eingeplant. Diese Absprachen ermöglichen, dass

Schüler*innen gezielter gefördert werden können. Die Leistungsstände der Schüler*innen können dabei besprochen werden und dementsprechend der Unterricht geplant werden, sodass die Schüler*innen bestmöglich partizipieren können. Dabei werden Unterrichtsinhalte, die beispielsweise im Sachunterricht anstehen, bei Förderbedarf bereits im HSU vorbereitet (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z. 271-281). Hierbei ist die angesprochene inhaltlich-sprachliche und methodische Verzahnung zwischen dem Regelunterricht und dem HSU ausschlaggebend (cf. KOALA Ausarbeitung 2014, S. 5,9): „In einer Kombination von deutschsprachigem Regelunterricht koordiniert mit herkunftssprachlichem Lernen wird die Mehrsprachigkeit zum Bildungsinterhalt“ (KOALA Ausarbeitung 2014, S. 5). Auf Grundlage dieser Koordination bezeichnet sich das KOALA Programm als eine „koordinierte Sprachförderung“ (KOALA Ausarbeitung 2014, S.6). Dabei betont Frau Sánchez Oroquieta, dass es nicht nur der inhalts-spezifische Wortschatz sei, der dabei im Vordergrund stehe, sondern die Bildungssprache, die zum Beispiel mit dem Beschreiben eines Vorgangs einhergehe und das Verwenden bestimmter Konnektoren erfordere. Die Koordination impliziert somit das Ausbilden einer zweisprachigen Kompetenz und nicht ausschließlich eine parallele Wortschatzarbeit zum gleichen Themenfeld (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z. 151-170). Die Strategie des Team-Teaching ändert dabei außerdem bestehende Rollenverhältnisse. In den KOALA Stunden wird die HSU Lehrkraft – neben der Regellehrkraft – zu einer Lehrautorität (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.21-22): „Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte dient auch als, als Modell oder als Beispiel für die Kinder. [...] gelebte Mehrsprachigkeit und gelebte Interkulturalität, sie sind alle auf Augenhöhe und das ist sehr wichtig“ (Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z. 292-295). Die Arbeit im Team umfasst, neben der Zusammenarbeit im Unterricht, und der Vor- und Nachbereitung von ebendiesem, die Zusammenarbeit mit den Eltern. Jene Zusammenarbeit beginnt mit dem Informationsaustausch darüber, welche Herkunftssprache(n) die Kinder haben. Darüber hinaus bedarf es der Zustimmung der Eltern, dass die Kinder an dem Programm teilnehmen (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z. 699-702). Ebenso wie die Kinder, werden auch die Eltern als Expert*innen für ihr Sprachkönnen und ihren kulturellen Hintergrund verstanden (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.30). Die Einbindung der Eltern kann dabei über deren Engagement zu Hause stattfinden. Das KOALA Programm stellt beispielsweise Wortschatz zu einem neuen Unterrichtsthema auf einem extra Arbeitsblatt bereit, sodass die Schüler*innen zu Hause, mithilfe der Eltern, entsprechende Wortbedeutungen in ihrer Herkunftssprache herausfinden und aufschreiben können (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S. 31 für ein beispielhaftes Arbeitsblatt). Das integrative Konzept geht dabei davon aus, dass die Lernmotivation der Schüler*innen durch den Einbezug der Eltern steigt und dadurch eine positive Verknüpfung mit dem Erlernen und

Sprechen der Herkunftssprache entsteht (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.36). Dabei spielt der Aspekt des gegenseitigen Lernens eine Rolle, der nicht nur in der Eltern – Lehrkraft oder Lehrkraft – Schüler*in Beziehung vorherrscht, sondern auch in der Schüler*in – Schüler*in Beziehung seinen Stellenwert hat. Dass die Schüler*innen davon profitieren können, gegenseitigen voneinander zu erlernen, veranschaulicht Frau Sánchez Oroquieta anhand eines Praxisbeispiels: Eine Schülerin, die in Albanien geboren wurde und zeitweise ihre Kindheit in Italien verbrachte, zog aufgrund der Finanzkrise mit ihren Eltern nach Deutschland. Das Mädchen nahm ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache am Unterricht teil und erlernte diese aufgrund eines Mitschülers, der ebenfalls albanisch sprach und deswegen neben sie gesetzt wurde (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z. 558-571).

Es wird außerdem von einem positiven Zusammenhang zwischen dem Team-Teaching Ansatz und einer wertschätzende Lernatmosphäre ausgegangen (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S.14) und jene Atmosphäre ist der ideelle Kern des Programms: „diese Toleranz, dieser Respekt [...] dieses einfach jede Sprache ist gleichwertig [...] Auch Neugier entdecken für Neues [...]. Die Kinder, wenn sie miteinander lernen und voneinander lernen, verlieren halt die Angst vor Fremdheit, weil sie nehmen das als Normalität [...]“ (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.108-110). Indem beiden Sprachen im Klassenzimmer Raum gegeben wird, wird offen kommuniziert, dass die jeweilige Herkunftssprache nicht nur für betreffende Schüler*innen von Bedeutung ist. Dadurch werden alle Schüler*innen gleichermaßen für Herkunftssprachen sensibilisiert und erlernen **eine tolerante Haltung** gegenüber Sprachvielfalt. Vielfalt wird so zur Normalität. Den mehrsprachigen Schüler*innen wird mit Akzeptanz begegnet: „du sprichst in deiner Sprache, die gehört dir, sie ist ein Teil von dir und sie ist wundervoll“ (Frau Sánchez Oroquieta 547-549). Während eine Herkunftssprache erst in den Unterricht integriert werden muss, steht Deutsch in den sogenannten Regellernfächern im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens. Deutsch ist somit die Arbeitssprache (KOALA Ausarbeitung 2014, S.5).

Folglich wird in den KOALA-Stunden auf Vielfalt gesetzt und darauf sogenannte interkulturelle Kompetenzen⁵⁶ auf- und auszubauen. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein ausdrückliches, verbales und didaktisches Willkommen-heißen aller Sprachen im Klassenzimmer Respekt Sprachen und damit auch ihren Sprecher*innen gegenüber suggeriert. Indem diese Öffnung gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit stattfindet, wird auch ein Prozess des Lernens über kulturelle Gegebenheiten und Unterschiede ausgelöst.

⁵⁶ Zu der Begrifflichkeit der interkulturellen Kompetenz cf. ein Interview mit Nazli Hodaie und Hans-Joachim Roth (cf. „Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt“ 2019, 20–21).

Dabei wird die grundlegende Einstellung verfolgt, dass Andersartigkeit eine Chance für den Lernprozess darstellt und keine Störung (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, S. 18):

„Wenn zum Beispiel der Herbst kommt, dann kommt immer der Igel und dann wird das *i* einfach dann gelernt. Und dann können [...] die Kinder, die in Deutschland geboren sind und dann können sie einfach sehr viel über den Igel sprechen. Aber wenn wir ein Kind haben, zum Beispiel aus Saudi-Arabien oder Syrien jetzt zum Beispiel, oder aus Marokko, sie haben noch nie ein Igel gesehen (lacht) oder von den Eltern irgendwie traditionell Märchen über den Igel erzählt oder Lieder oder sowas. Aber interessant ist, wenn die Lehrkräfte zum Beispiel sagen, wie sieht der Herbst bei euch aus. Und dann lernen alle anderen Kindern. Also es ist einfach die Interkulturalität, was die Schülerinnen und Schüler einmal mitnehmen, egal ob sie Migrationshintergrund haben oder nicht oder mehrsprachig sind oder nicht“ (Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.79-89).

Frau Sánchez Oroquieta führt dieses Beispiel an, um zu verdeutlichen, dass alle Schüler*innen, die an den KOALA-Stunden teilnehmen, unabhängig von ihrer Herkunftssprache vom Programm profitieren. Die Vorteile äußern sich in zweierlei Hinsicht: Zum einen – dem Beispiel des Igels folgend⁵⁷ – darin, dass erkannt wird, dass die Umwelt einen Einfluss auf die Sprache hat: Es gibt keinen Igel in Syrien. Deswegen haben die Menschen, die in Syrien leben, auch kein Wort für dieses Tier. Dies ist eine interkulturelle Erkenntnis, mit der sich interkulturelle Kompetenzen ausbilden. Neben diesem interkulturellen Kompetenzzuwachs, wird zum anderen auch das Sprachbewusstsein aller Schüler*innen im Klassenzimmer geschult. Die Schüler*innen, die beispielsweise kein Türkisch lernen und sich daher an keiner aktiven Wortschatzarbeit im Türkischen beteiligen, beobachten dennoch Sprachvergleiche, beispielgebend die Artikel im Türkischen und Deutschen. Die Schüler*innen lernen, dass es drei Artikel im Deutschen gibt und sie merken sich, dass dies im Türkischen nicht der Fall ist. Diese – scheinbar banale – Erkenntnis schult ein Bewusstsein über die Unterschiedlichkeit von Sprachen (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta, Z.89-100). Dabei wird im Zusammenhang mit Sprachvielfalt auch von Kulturvielfalt⁵⁸ gesprochen (cf. KOALA Ausarbeitung 2014, S. 6), die an sich komplex ist und auch das dabei festzumachende Verhältnis zu dem Wesen der Sprache (cf. Reich und Krumm 2013, 99).⁵⁹

Über die oben bereits angesprochenen Aspekte hinaus, hat das KOALA-Programm zum Ziel, einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungswesen zu leisten,

⁵⁷ Eine mögliche Reihenplanung zum Thema Igel ist in der Ausarbeitung (2021, S.61-63) gegeben.

⁵⁸ Zu der Begrifflichkeit ‚Kultur‘ und Definitionsmöglichkeiten (cf. Göbel und Buchwald 2017, 60–62).

⁵⁹ Trabant (2008/2009) beschreibt Sprachen anschaulich als „[...] Kunstwerke, kulturelle Schöpfungen der Völker, Kathedralen des Denkens“ (Trabant 2008, 80) und kulturspezifische Begrifflichkeiten als ein beispielhafter Ausdruck dessen (cf. Trabant 2009, 102–3).

indem Bildungschancen wenig stark von der (sozialen) Herkunft abhängig, und somit gerechter gemacht werden. Dabei besteht der empirisch ergründbare Hintergrund, dass Bildungschancen einerseits mit der (sozialen) Herkunft zusammenhängen und andererseits mit Sprachkompetenzen.⁶⁰

Das KOALA Programm erleichtert den Zugang zur Aus- und Weiterbildung von Herkunftssprachen auch insofern, als dass einerseits der Informationsfluss über eine vorhandene Mehrsprachigkeit angeregt wird⁶¹ und andererseits kein Anfahrtsweg zu einer weiteren schulischen Einrichtung notwendig ist (cf. KOALA Ausarbeitung 2014, S.6). Diese Komponenten werden von Frau Sánchez Oroquieta als einen Vorteil des Programms herausgestellt, denn der HSU „ist garantiert in der Schule, und zwar in Stunden, Parallelstunden vielleicht zu Religionsunterricht, vielleicht in Eckstunden wie der sechsten Stunde oder der ersten Stunde um acht Uhr morgens“ (Z. 128-130). Der HSU hat noch keinen derartig-garantierten Stellenwert, wenn es um die weiterführende Schule geht. Die Implementierung einer kontinuierlichen Förderung über die Grundschulzeit hinweg, ist jedoch eine klar formulierte Vision an das Programm. Hierfür setzen sich beispielsweise am KOALA Programm beteiligte Lehrkräfte bereits ein, indem sie den Schritt in die Sekundarschulen ihrer ehemaligen Schüler*innen gehen und dortige Lehrkräfte für die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen sensibilisieren (cf. Interview Frau Sánchez Oroquieta Z. 438-462).

3.3. Empirische Befunde: eine quantitative Studie von Reich (2006-2010)

Das KOALA Programm wurde bereits innerhalb einer quantitativen Studie von Reich (2006-2010) zum Forschungsgegenstand. Die Studie wurde an zehn verschiedenen Grundschulen im Raum Köln durchgeführt. Untersucht wurden dabei die schriftsprachlichen Fähigkeiten der teilnehmenden 106 deutsch-türkisch sprachigen Schüler*innen. Die Studie stellt keine Momentaufnahme des Sprachkönnens in beiden Sprachen dar, sondern die Entwicklung ebendieser Fähigkeiten. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich über einen Zeitraum von vier Jahren - vom Schuleintritt bis zum Schulwechsel (cf. Reich 2016, 416–18). Die Studie vergleicht drei verschiedene Förderungskonzepte:

„- Koordinierte Alphabetisierung (Koala)

⁶⁰ Der empirische Hintergrund besteht in PISA Studien. Für eine Zusammenfassung zu den Studien von 2000-2015 (cf. Weis u. a. 2020).

⁶¹ Und dabei auch über ein Angebot des HSU grundsätzlich seitens der Lehrkräfte informiert wird (Ausarbeitung 2021, 30).

- Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (D+MU)
sowie
- Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente (D)“ (Reich 2016, 417–18).

In der Studie von Reich bestehen folglich drei Untergruppen, je nachdem welche Art der Förderung die Schüler*innen zur Zeit der Untersuchung erhalten haben (cf. Reich 2016, 418–19). Die Erhebungen unterschieden sich je nach Untersuchungsjahr und damit je nach Schuljahr, das die teilnehmenden Schüler*innen besuchten. Im ersten Jahr wurde die Rechtschreibung einzelner Wörter untersucht, im zweiten Jahr wurden (zusammenhängende) Sätze auf syntaktische Strukturen untersucht, das dritte Jahr wiederum umfasste die schriftliche Nacherzählung einer Bildergeschichte. Das vierte Jahr sah vor, die Schüler*innen eine Geschichte zu einem Bildimpuls verfassen zu lassen, was zur erneuten Testung der Rechtschreibung diente (cf. Reich 2016, 422).

Überblick über die Erhebungen ²⁰		
	Thema	Instrumente
2006/07	mündliches Erzählen	HAVAS-5: türkisch und deutsch, je 2x
	erste Wortschreibungen	Schreibproben türkisch und deutsch, je 3x
	Elternarbeit, Größe und Zusammensetzung der Klasse, Umfang, inhaltliche Schwerpunkte und Sozialformen der Förderung	Fragebogen
2007/08	Rechtschreiben deutsch	Hamburger Schreibprobe 2
	Rechtschreiben türkisch	Türkçe Yazı Testi: Türkischer Schreibtest
	Fortsetzung von Satzanfängen	Ich/Ben
	freier Text zu Bildimpuls	Dodo
	Einstellungen und Kooperation der Lehrkräfte, Klassengröße, Umfang und Sozialform der zusätzlichen Förderung, didaktische Stile	Fragebogen
2008/09	schriftliches Erzählen	Der Sturz ins Tulpenbeet/Lâlelik
	Leseverstehen deutsch	Schnecken
	Leseverstehen türkisch	Kurbağalar (Frösche)
2009/10	Rechtschreiben deutsch	Hamburger Schreibprobe 4-5
	Rechtschreiben türkisch	Türkçe Yazı Testi: Türkischer Schreibtest
	freies schriftliches Erzählen zu Bildimpuls und Textanfang	Kaninchen: türkisch und deutsch
	Leseverstehen deutsch	Der Hase kündigt das Erdbeben an
	Leseverstehen türkisch	Zeytin ağacı (Olivenbaum)

(Ausarbeitung 2014, S.25).

Es wurden außerdem grundlegende Daten bezüglich „schul- und unterrichtsorganisatorischen Gegebenheiten wie Klassengröße, Migrantanteil, Umfang und Sozialformen der Deutschförderung (...)“ (Reich 2016, 422) erhoben. Darüber hinaus wurde auch eine quantitative

Erhebung mit Hilfe von Fragebögen zu den Einstellungen der am Programm beteiligten Lehrkräfte und aller weiteren Lehrkräfte im Kollegium, gegenüber Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer durchgeführt.

Eine Darstellung der einzelnen Ergebnisse der Studie soll aufgrund der Menge an Daten nicht stattfinden. Für die vorliegende Arbeit ist an dieser Stelle nur von Relevanz, wie sich die zentralen Zusammenhänge zwischen Testergebnissen und den verschiedenen Konzepten der Förderung darstellen.⁶²

Zudem wurden die teilnehmenden Lehrkräfte dazu befragt, wie stark sie ihrer Meinung nach Mehrsprachigkeit in den Unterricht integrieren. Auf einer Skala von eins bis drei Punkten, stand die höchste Punktzahl für eine hohe Integration von Mehrsprachigkeit. Der durchschnittliche Wert aller teilnehmenden Schulen lag bei 2,02 Punkten. Die Schulen, an denen das KOALA Programm Anwendung fand, schnitten dabei insgesamt höher ab, als die Schulen, an denen es das Programm nicht gab, oder nur HSU (cf. Reich 2016, 423–24). Eine bemerkenswerte Korrelation stellte die Studie zwischen den erfragten Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich Mehrsprachigkeit und den Leistungen der Rechtschreibtestungen der Schüler*innen fest: „Im Deutschen gibt es *keine* signifikanten Zusammenhänge zwischen den Einstellungen der Lehrkräfte und den Ergebnissen des Rechtschreibtests. Im Türkischen dagegen besteht ein eindeutiger Zusammenhang mittlerer Stärke (Korrelationskoeffizient: ,497** Pearson)“ (Reich 2016, 433).

Das Lesen sowie Produzieren von Schrift sind die elementaren, geförderten Kompetenzen im ersten Schuljahr (cf. Reich 2016, 424–25). Innerhalb **des ersten Jahres** wurde der Zusammenhang herausgestellt, dass die Schüler*innen, die nach dem Konzept der koordinierten Alphabetisierung unterrichtet wurden, in der Testung der deutschen Rechtschreibung Ergebnisse produzierten, die über dem Durchschnitt lagen. Die Schüler*innen, die die Deutschförderung und die Förderung der Herkunftssprache ausschließlich getrennt voneinander besuchten „liegen zunächst auf der mittleren Position, machen aber nur langsam Fortschritte und nehmen bei der zweiten und dritten Erhebung den letzten Rang ein“ (Reich 2016, 434). Ein Vergleich der Mittelwerte, der drei im ersten Jahr durchgeführten Erhebungen (Schreibproben) zeigte, in Bezugnahme auf die Leistungen im Deutschen, und im Türkischen, jeweils ähnliche Befunde. Grundsätzlich erreichten die KOALA Klassen die höchsten Mittelwerte (Reich 2016, 436). Hinsichtlich der Vergleiche von Mittelwerten war bei beiden Sprachen der Unterschied zwischen dem Förderkonzept der koordinierten Alphabetisierung und jenem der Kombination aus

⁶² Für eine ausführliche Darstellung der einzelsprachigen Ergebnisse cf. Reich 2016, 427-31, 443-52.

Deutschförderung und HSU „signifikant auf dem 1%- Niveau“ (Reich 2016, 437).

Im **zweiten, dritten und vierten Jahr** war die Produktion eines Textes tragendes Element der Untersuchung. Zur Vergleichbarkeit der Textproduktion wurden von Reich (2016) fünf Bereiche innerhalb jener ausgemacht, namentlich „die Gliederung der Texte, der Textumfang, die Wortschatzvariabilität, die Aussagenverbindungen und die Sprachenbalancen (gemessen am Index Textqualität)“ (Reich 2016, 456-57). In Bezug auf die Gliederung wurde herausgestellt, dass im Deutschen die Texte der Schüler*innen, die am KOALA Programm teilnahmen, am meisten Struktur erfahren haben und die Texte der Schüler*innen, mit ausschließlicher Deutschförderung, am wenigsten. Hier war der Leistungsunterschied zwischen diesen Gruppen hochsignifikant. Bezogen auf die türkische Sprache zeigten sich bezüglich des Aspekts der Gliederung keine signifikanten bis hochsignifikanten Zusammenhänge. Der Textumfang als Aspekt der Textproduktion erhöhte sich im Laufe der Jahre bei den Schüler*innen in jeder Fördermaßnahme. Auffällig war, dass die Schüler*innen der ausschließlichen Deutschförderung im Türkischen die kürzesten Texte und die Schüler*innen der KOALA Förderung die längsten Texte produzierten (cf. Reich 2016, 458-460). Betreffend dem Wortschatz und seiner Vielfalt wurde im Türkischen sowie im Deutschen die Anzahl und Verschiedenheit der Verben und Adjektive ermittelt und die jeweiligen Mittelwerte herausgestellt (cf. Tabelle 7,8 Reich 2016, 461-62). Dabei zeigte sich die größte Vielfalt bei einer Förderung im KOALA Programm in beiden Sprachen, gefolgt von D+MU⁶³ und auf dem letzten Rang den D-Klassen. Zudem waren die erzielten Fortschritte zwischen dem dritten und vierten Jahr im Türkischen – in allen Förderkonzept – größer als im Deutschen. In Bezug auf die Aussagenverbindungen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen, erzielten die im KOALA Programm geförderten Schüler*innen in den Klassenstufen zwei bis vier ebenfalls die höchsten Ergebnisse. Hinsichtlich des letzten Aspektes der Sprachenbalancen zeichnete sich die ausgewogenste Zweisprachigkeit bei Schüler*innen, die am KOALA Programm teilnahmen, ab.⁶⁴ (cf.460-467).

Die dokumentierten Ergebnisse zusammenfassend, lassen sich drei für diese Arbeit bedeutsame Erkenntnisse der Studie festhalten: Erstens, dass Leistungen im Türkischen und Deutschen miteinander einhergehen. Zweitens, dass in der Produktion von deutschsprachigen Texten die Schüler*innen, die am KOALA Programm teilnahmen, mindestens gleich gut abschnitten, als jene, die ausschließlich in der deutschen Sprache gefördert wurden. Das Förderprogramm

⁶³ Die Stichprobe veränderte sich wegen einer ausbleibenden Versetzung drastisch, was auch die Ergebnisinterpretation des Förderprogramms D+MU beeinflusste (cf. Reich 2016, 471-72).

⁶⁴ Für eine nähere Ausführung zu allen Förderkonzepten im Vergleich (cf. Reich 2016, 466-67).

D+MU führte hierbei zu den schlechtesten Ergebnissen, was Reich (2016) als ein erklärungsbedürftiges Ergebnis herausstellte (Reich 2016, 470-71). Drittens ist ein herausragender Befund, dass das KOALA Programm sowohl beim Leseverstehen als auch beim schriftlichen Erzählen – mit Hinblick auf beide Sprachen – mindestens genauso gut abschnitt, wie die beiden anderen Fördermaßnahmen (cf. Ausarbeitung 2014, S. 24).

Reich (2016) zieht folgendes Resümee bezüglich der Fördermaßnahme der koordinierten Alphabetisierung:

„Die wichtigste Ausnahme bildet der Umfang der Texte, der sich im dritten Jahr signifikant von *beiden* anderen Konzepten abhebt. Das stellt eine bemerkenswerte Parallele zu einer der Stärken dieser Teilgruppe im Türkischen dar, und diese Parallele ist umso bemerkenswerter als sie gewissermaßen die Keimzelle für den weiteren Ausbau der Schreibfähigkeiten im Deutschen darstellt“ (Reich 2016, 469).

Auf Grundlage seiner Ergebnisse stellte Reich heraus, dass die Teilnahme am KOALA Programm – im kognitiven und affektiven Bereich – zu positiven Effekten führt. So lassen sich Leistungsstärken auf die inhaltlich-methodische Verzahnung des Programms zurückführen. Darüber hinaus geht Reich (2016) davon aus, dass sich die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit positiv auf das Selbstbewusstsein der Schüler*innen auswirkt und sich dies beispielhaft in einer Freude am Schreiben niederschlägt. (cf. Reich 2016, 467-70).

4. Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Kern der Arbeit ist es das Erleben der Schüler*innen zu erforschen und dabei die Bedeutung zu rekonstruieren, die ihre individuelle Mehrsprachigkeit für sie hat. Daher wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, der es vorsieht, die befragten Schüler*innen als Expert*innen für ihre alltäglichen Erfahrungen zu verstehen (cf. Lettau, Breuer o.J., 5).⁶⁵ Das Vorhaben und die Verarbeitung der Daten wurden über ein Informationsschreiben – an die interessierten Schüler*innen und ihre Eltern – transparent gemacht. Erst nach schriftlicher Einwilligung der Einverständniserklärung der Eltern, wurden die Schüler*innen zum Interview gebeten. Die Einzelinterviews wurden mit einer vorinstallierten Sprachaufnahmefunktion des privaten Laptops aufgezeichnet und fanden alle persönlich statt.

Die Interviews hatten eine dreiteilige Struktur. Der Hauptteil bestand aus sechs Fragen und wurde von einer Eröffnungs- und Verabschiedungsphase eingerahmt. In der Eröffnung des Interviews wurde sich bei den Schüler*innen bedankt und betont, dass es zu den Fragen keine falschen oder richtigen Antworten gibt, sondern, dass es bei dem Gespräch ausschließlich darum geht, dass sie erzählen, was ihnen einfällt. Dies geschah von dem theoretischen Hintergrund, den Heinzel (2013) zur Debatte stellt, wenn sie über die Datenerhebung in der qualitativen Kindheitsforschung schreibt und anmerkt: „In Anlehnung an Schulerfahrungen neigen Kinder zu der Annahme, sie müssten im Interview fehlerfreie Antworten geben“ (Heinzel 2013, 711). Die Berücksichtigung des Alters der Schüler*innen beeinflusste nicht nur die Formulierungen der Fragestellungen und das Verhalten im Gesprächsverlauf, sondern auch die Auswahl des Interviewortes, sowie den zeitlichen Rahmen. Die Interviews fanden in der gewohnten Umgebung der Schule statt und überschritten eine halbe Stunde nicht, da davon ausgegangen wurde, dass die Fragen den Kindern durchaus an Konzentration nach einem – zumindest an der ersten Schule – bereits bewältigten Schulalltag abverlangten (cf. Heinzel 2013, 711). Die Sprachenportraits⁶⁶ wurden an der ersten Schule (nachfolgend: Schule A) vorab von der Lehrkraft ausgeteilt und seitens der Schüler*innen zu Hause ausgefüllt. An der zweiten Schule (nachfolgend: Schule B) wurden die Portraits von den Schüler*innen kurz vor dem Interviewstart ausgefüllt. Dieser Unterschied resultierte aus zeitlich-organisatorischen Gründen. An Schule A stand insgesamt ein geringeres Zeitfenster für die Interviews zur Verfügung und die Lehrkraft

⁶⁵ <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf>

⁶⁶ Cf. 4.2 dieser Arbeit.

zeigte sich dementsprechend bereit, die Portraits den Schüler*innen vorab als Hausaufgabe mitzugeben. Bei allen Interviews lagen die jeweiligen Portraits vor.

An Schule A wurden sechs Schüler*innen der Klassen (zwei und drei) an zwei verschiedenen Tagen Mitte Juni 2020 in zeitlich festgelegter Reihenfolgen ohne Pause interviewt, was derart organisiert war, dass die Schüler*innen gebeten waren die jeweils nächst zu interviewende Person in den entsprechenden Raum zu schicken. Die Schüler*innen wurden in diesem zur Verfügung stehenden, ruhig gelegenen Raum nach ihrem Regelunterricht zum Abschluss ihres Schultages und innerhalb der Zeit ihrer Hausaufgabenbetreuung interviewt. An dieser Schule wurde auch – diesen Interviews nachgeschaltet – und in derselben Räumlichkeit David interviewt, der ehemalig Schüler der Schule war (cf.4.2). An Schule B fand ein Interview (Julian) in dem Schulgarten während der Pause statt. Die weiteren beiden Interviews fanden in einem Raum neben dem Klassenzimmer der Schüler*innen am Morgen innerhalb der Zeit der ersten Schulstunde statt. Diese Interviews lagen in der ersten Septemberwoche 2020.

Nach jedem Interview wurde ein kurzes schriftliches Postskriptum seitens der Interviewerin erstellt, um festzuhalten, wie sich die Gesprächssituation in ersten, unmittelbaren Eindrücken, auch bezüglich der Interviewumstände, gestaltete.

4.1. Stichprobe

Es handelte sich um keine Zufallsstichprobe, sondern um eine gezielte Stichprobe, da es zunächst zwei Kriterien gab, nach denen die Interviewteilnehmer ausgewählt wurden (cf. Rost 2013, 107–9). Es wurden insgesamt elf Schüler*innen interviewt. Die Auswahl auf zwei verschiedene Schulen, rührte aus dem Anliegen keine schulspezifische Analyse durchzuführen, sondern einen weiteren Blick auf das KOALA Programm zu werfen. Es gab ursprüngliche Kriterien und finalen Kriterien, da erstere auf Grund der COVID-19-Pandemie an die entsprechenden Umstände von Schulschließungen und Kontakteinschränkungen angepasst wurden.⁶⁷

Die ursprünglichen Kriterien waren erstens ein mehrsprachiger Hintergrund und damit eine nicht-deutsche Herkunftssprache. Das zweite Kriterium war eine aktive Teilnahme am KOALA Programm, das heißt an dem HSU und an entsprechenden KOALA Stunden. Die Herkunftssprache, die an den an der Studie teilnehmenden Schulen gefördert wird, ist Türkisch und damit ergab sich, dass die Herkunftssprache der interviewten Schüler*innen Türkisch sein sollte.

⁶⁷ Cf. <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/angepasster-schulbetrieb-corona-zeiten> und <https://www.tagesschau.de/inland/corona-schulschliessungen-101.html>

Außerdem bestand ursprünglich das Kriterium, dass die Schüler*innen zur Zeit des Interviews die vierte Klasse besuchen sollten. Diese Klassenstufe wurde gewählt, damit die Schüler*innen eine möglichst lange andauernde Erfahrung mit dem KOALA Programm zum Zeitpunkt des Interviews haben. Zudem wurde davon ausgegangen, dass die mündliche Ausdrucksfähigkeit über die Schuljahre hinweg ausgebaut und gefestigt wird, und somit im vierten Schuljahr an der Grundschule am höchsten ist, was der Interviewsituation zuträglich ist.

Die finalen Kriterien waren ein mehrsprachiger Hintergrund in jeglicher Sprachenkonstellation und der Besuch einer KOALA Klasse, aber nicht die aktive Teilnahme am KOALA Programm, mit anderen Worten: an den KOALA Stunden *und* dem HSU an der entsprechenden Schule.⁶⁸ An Schule A waren die Lehrkräfte der vierten Klasse auf Grund der Pandemie bedingten Ausnahmesituation nicht bereit, sich auf die Studie einzulassen. Es wurden demnach an Schule A Schüler*innen aus anderen Klassenstufen interviewt (Klassenstufe zwei und drei). Der Proband*innenkreis wurde demzufolge pandemiebedingt – auch in Bezug auf die Klassenstufe – geöffnet, um ausreichend Schüler*innen zu erreichen. Folglich wurden die Kriterien insofern angepasst, als dass das Kriterium eines mehrsprachigen Hintergrunds gelockert wurde. Die/eine Herkunftssprache der Schüler*innen musste nicht notwendigerweise jene Sprache sein, die innerhalb des KOALA Programms gefördert wurde. Die Herkunftssprachen waren der Interviewerin an Schule B bis zum Interviewbeginn unbekannt.

Demnach wurden an Schule A Schüler*innen aus der zweiten und dritten Klasse interviewt und der Bruder (David) von Melissa aus der zweiten Klasse, der aktuell ein Gymnasium in der sechsten Klassen besucht und seine Grundschulzeit über vier Jahre am KOALA Programm an Schule A teilnahm. David interessierte sich für eine Teilnahme am Interview, von dem er über seine Schwester wusste, und wurde deswegen in die Stichprobe aufgenommen. An Schule A wurde schließlich das ursprüngliche Kriterium mehr zufällig als gesteuert erfüllt und alle teilnehmenden Schüler*innen sprachen Türkisch als Herkunftssprache: Malia und Melissa (zweite Klassenstufe), Liam, Samira, Fred, Joe (dritte Klassenstufe) und David (sechste Klassenstufe). An Schule B konnte das ursprüngliche Kriterium der vierten Klasse berücksichtigt werden, jedoch fiel die Anzahl der Schüler*innen kleiner aus und zwei Schüler*innen hatten eine nicht im KOALA Programm geförderte Herkunftssprache. An Schule B wurden Julian, Marc und Eva (vierte Klasse) interviewt.

⁶⁸ Da jedoch acht von elf Schüler*innen aktiv am KOALA Programm teilnahmen, musste die Forschungsfrage nicht angepasst werden.

4.2. Bedingungsanalyse: das Sprachenportrait

Als Einstieg in das Gespräch über das Spracherleben der Schüler*innen wurde die Methode des sogenannten *Sprachenportraits* gewählt.⁶⁹ Der sprachbiographische Zugang sieht es vor, dass eine geschlechterneutrale Körpersilhouette – in Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Ressourcen und ihrer Bedeutung – farbig gestaltet wird (cf. Busch 2017, 35-36). Strukturell besteht jene kreative Auseinandersetzung in drei wesentlichen Schritten. Zunächst werden die Schüler*innen gebeten alle Sprachen, die sie zu ihren eigenen zählen, unter der Rubrik „Meine Sprachen“ auf dem Arbeitsblatt zu notieren. Zweitens ordnen die Schüler*innen jeder Sprache eine beliebige Farbe zu. Drittens werden die Teilnehmer*innen gebeten die Silhouette mit den entsprechenden Farben zu gestalten. Dabei werden die Teilnehmer*innen im Arbeitsprozess dazu eingeladen beispielsweise zu reflektieren, wie häufig und in welchen Kontexten sie eine Sprache benutzen. Dieser Denk- und Gestaltungsprozess obliegt keinen Richtlinien. Beispielhaft wird Ungarisch hauptsächlich im Urlaub benutzt und der Wortschatz in dieser Sprache ist limitierter als in Englisch, was alltäglich die Arbeitssprache ist. Dementsprechend könnte Englisch mehr Platz in der Silhouette einnehmen und möglicherweise nicht an den Händen, sondern eher im Kopf. Dies obliegt jedoch vollkommen der Interpretation der Person (cf. Galling 2011, 1–5). Die Methode des Ausmalens sieht dabei vor einen Raum zu eröffnen:

„einen Raum des Innehaltens, der selbstreflexiven Verzögerung und Distanznahme [...]. Beim Zeichnen werden verschiedene Möglichkeiten der Darstellung eingesetzt, durch die Relationalität zwischen den verschiedenen Bildelementen hergestellt wird: Platzierung, Form und Größe der Flächen, Farbwahl, Intensität, Sättigungsgrad etc. [...]“ (Busch 2017, 36).

Die Methode hält dazu an, sie durch ein offenes Gespräch zu ergänzen, um auf diese Aspekte der Gestaltung näher einzugehen (cf. Heinzel 2013, 711).

4.3. Erhebungsmethode: teilstrukturiertes Interview

Das Forschungsinteresse dieser Studie besteht darin, Schüler*innen als Experten zu ihrer Erfahrungswelt sprechen zu lassen und jene Welt in „ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutung, die wiederum ihr Handeln steuern“ (Friebertshäuser und Langer 2013, 437) näher zu verstehen. Basierend auf jenem Interesse wurde der Forschungszugang gewählt. Der qualitative Forschungszugang ermöglicht es, dieses durch die Erhebungsmethode des Interviews

⁶⁹ Cf. Anhang 11.2 dieser Arbeit.

abzubilden. Interviews können in ihrer Methodik und ihrem zeitlichen Rahmen je nach Forschungsdesign stark variieren. Das hier gewählte Design des teilstrukturierten Interviews ist abgestimmt auf das Erkenntnisinteresse und die Proband*innen. Die Zielgruppe dieser Untersuchung waren Kinder im Grundschulalter. Das gewählte Leitfadeninterview lieferte eine Vorstrukturierung der Inhalte, die im Interviewgespräch thematisiert wurden. Die vorab formulierten Kernfragen ergaben sich aus theoretischem Vorwissen. Die Fragen, die vorab formuliert wurden, dienten lediglich als Gerüst und wurden nicht in feststehender Reihenfolge abgearbeitet. Die Kernfragen gaben einerseits ein thematisches Gerüst vor, andererseits sah ihre Formulierung es vor, zum Erzählen einzuladen und den Gesprächsteilnehmer*innen thematische Entscheidungsfreiheit und Raum zum Setzen eigener Schwerpunkte zu geben. Das Leitfadeninterview wurde dabei der narrativen Interviewform gegenüber bevorzugt, weil die Strukturierung des Materials den Schüler*innen Anhaltspunkte zur Auseinandersetzung mit der Thematik ihrer individuellen Mehrsprachigkeit geben sollte (cf. Friebertshäuser und Langer 2013, 439–41). Außerdem diente der Leitfaden zur Erhöhung einer Vergleichbarkeit der Interviewinhalte (cf. Meuser und Nagel 2013, 466).

Für das Experteninterview mit Frau Sánchez Oroquieta wurde ihr der Interviewleitfaden vorab elektronisch übermittelt. Der Leitfaden für die Schülerinterviews wurde vorab nicht übermittelt. Es wurde lediglich eine Beispielfrage in dem vorab übermittelten Informationsschreiben genannt. Dieser zentrale Interviewleitfaden⁷⁰ umfasste sechs Kernfragen und mögliche Nachfragen, die wiederum gestützt auf eine Antizipation von Antworten vor dem theoretischen Hintergrund formuliert wurden. Die Einstiegsfrage *vor dir liegt eine Zeichnung, die du ausgemalt hast und die etwas mit deinen Sprachen zu tun hat. Was kannst du mir zu dem Bild erzählen?* zielte auf sprachbiographische Informationen ab: Welche Sprachen werden gesprochen, wie viel, wann und mit wem? Die zweite Frage diente dazu die Blickrichtung auf die Schule und auf den Einsatz der Sprachen im Kontext Lernen zu lenken und lautete: *In der letzten Zeit hast du ja wenig Schule, wie war das mit den Sprachen in der Zeit? Welche Sprachen hast du denn in dieser Zeit benutzt?* Die dritte Kernfrage zielte dann explizit auf das Lernen in der Institution Schule ab: *In deiner Schule kannst du Deutsch und Türkisch lernen. Wie macht ihr das?* Die sich anschließende Frage beabsichtigte, die Schüler*innen zum weiteren Nachdenken darüber anzuregen, wie sie ihre Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule erleben: *Wenn du über Türkisch in der Schule nachdenkst: was gefällt dir gut, was ist schwierig?*⁷¹ Die mögliche Nachfrage: *Das mit dem Türkischen – macht ihr das zusammen oder ist das eigentlich getrennt?*

⁷⁰ cf. Anhang 11.1.2 dieser Arbeit.

⁷¹ Die Frage musste selbstverständlich angepasst werden, wenn Türkisch nicht eine der Herkunftssprachen war.

wurde dabei vor zweierlei Hintergrund formuliert. Einerseits wurde sie vor dem sprachwissenschaftlichen Hintergrund formuliert, dass mehrsprachige Personen das sogenannte Code-Switching anwenden. Andererseits vor dem Hintergrund, dass das Erleben der sprachlichen Integration variieren kann und dabei, ob die Sprachanwendung des Team-Teaching seitens der Lehrkräfte und die eigene Sprachproduktion (hier konnten eigene Schwerpunkte gesetzt werden) als ineinander übergehend (zusammen) oder als vor- oder nachgelagert (getrennt) erlebt wurden. Die darauffolgende Frage richtete thematisch den Blick explizit auf beide Sprachen: *Was war die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprache gemacht hast?* Die letzte, sechste Formulierung fragte nach Wünschen für die Zukunft: *Wenn du dir die beste Schule vorstellst, wie funktioniert das dort mit den Sprachen?*. Die Interviewfragen wurden sprachlich an die Zielgruppe angepasst. Es wurde dabei vermieden Fachbegriffe zu benutzen. Das KOALA Programm wurde namentlich nicht angesprochen, da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte und der Unterricht im Türkischen den Schüler*innen unter diesem Titel bekannt sind. Ein Schüler (Fred) erwähnte den Namen des Programms jedoch von sich aus, woraufhin dieser seitens der Interviewerin aufgegriffen wurde.

4.4. Auswertungsmethode: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden transkribiert⁷² und die daraus entstandenen inhaltlich-semantischen Transkripte anonymisiert. Als Verfahren wurde das kommunikationswissenschaftliche Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt (cf. Mayring 2015, 50).

Diese Forschungsmethode nimmt sich zum Ziel, eine theoretische Anleitung für eine systematische Auseinandersetzen mit Textmaterial zu liefern. Der Aspekt der theoretischen Anleitung ist von Bedeutung und damit „ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird. Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität“ (Mayring 2015, 53). Die vorab formulierte inhaltlich begründet und fundierte Fragestellung wie Grundschüler*innen ihre Mehrsprachigkeit im Rahmen des KOALA Programms erleben, bestimmt den Blick auf die „fixierte Kommunikation“ (Mayring 2015, 13) als Gegenstand der Analyse (cf. Mayring 2015, 58–59). Die qualitative Inhaltsanalyse beabsichtigt eine theoriegeleitete und

⁷² Das gewählte Verfahren bestand in einer einfachen Transkription, weil der semantische Inhalt im Anliegen der Transkription stand und keine zusätzlichen „Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen“ (Dresing und Pehl 2018, 17) gemacht wurden.

regelgeleitete Interpretation. Hierbei wird das Datenmaterial systematisch auf das Wesentliche reduziert und in Kategorien abgebildet (cf. Mayring 2015, 59 und 68).

Das Interpretationsverfahren vollzieht sich in festgelegten Schritten. Dieses schrittweise Vorgehen kann je nach Fragestellung Anpassung erfahren (cf. Mayring 2015, 61). Mayring (2015) arbeitet drei Grundformen des Interpretierens heraus: „Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung“ (Mayring 2015, 67). Dabei stellen jene Verfahren keine Schritte innerhalb einer Methode dar, sondern sind für sich bestimmte Techniken. Für die vorliegende Arbeit ist die Technik der Zusammenfassung relevant. Das „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, 67). Im Analyseprozess werden nur bestimmte Teile des Materials berücksichtigt und Kategorien aus dem Material herausentwickelt. Daher liegt „eine Art *induktiver Kategorienbildung*“ (Mayring 2015, 68) vor.

Da die Leitfragen im Interview Themenbereiche vorgeben⁷³, wurden auch Leitkategorien an das Material herangetragen, woraus sich eine Mischform aus induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung ergab (cf. Mayring 2015, 68). Folglich wurde anhand jener „kategoriegeleitete[n] Textanalyse“ (Mayring 2015, 13) das Datenmaterial in vier wesentlichen Schritten, mit denen das Niveau der Abstraktion bis hin zu Begriffen als Kategorien erhöht wurde, reduziert (cf. Mayring 2015, 67–69). Erstens wurden Textpassagen als Einheiten für die Analyse festgelegt. Dabei ist die auf der vorhandenen Theorie fußende Forschungsfrage das „Selektionskriterium [...], das bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll“ (Mayring 2015, 86). Der zweite Schritt diente der Paraphrasierung. Das Umschreiben des wörtlichen Zitates verhalf dazu, den Inhalt zu fokussieren und dabei beispielsweise Wortwiederholungen oder inhaltsleere Ausschmückungen wegzulassen. Dieser Schritt stand dabei auch im Zwecke, die Sprache zu vereinheitlichen, was wiederum die Vergleichbarkeit der Aussagen der verschiedenen Gesprächsteilnehmer*innen erhöhte. Drittens wurde die Paraphrase erneut verallgemeinert, was eine sogenannte Generalisierung realisierte. Dabei wurden die Paraphrasen mit Hilfe von Stichpunkten verallgemeinert und über das Material verstreute, inhaltlich verbundene Aussagen (möglicherweise auch Wiederholungen) zusammengefasst. Die Reduktion dieser generellen Aussagen stellte den letzten Schritt dar und bildet

⁷³ In dieser Studie: Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung, die Kriterien der Sprachauswahl, die Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden, die schönste Erfahrung mit beiden Sprachen, die Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule.

Kategorien⁷⁴ ab (cf. Mayring 2015, 70–71).⁷⁵ Die Interpretation des Materials stand am Ende dieses Prozesses und wurde erst nach Revision und Rücküberprüfung der Kategorien vorgenommen (cf. Mayring 2015, 86). Dem Material wurde mit den folgenden Annahmen begegnet.

⁷⁴ Es wurde keine ausführliche quantitative Analyse über die Häufigkeit der Kategorien durchgeführt, obgleich jene über das verwendete Programm [4analyse] festgestellt wurde und gelegentlich für Überprüfungen genutzt wurde (cf. Mayring 2015, 87).

⁷⁵ Für diesen Schritt half das parallel verwendete Programm [4analyse], um Textstellen zu einem Code anzuzeigen, die Häufigkeit zu einem Code sichtbar zu machen und in Relation zu anderen Transkripten zu stellen (cf. Dresing und Pehl 2018).

5. Annahmen für die Studie

Annahme 1:

Die individuelle Mehrsprachigkeit wird in Bezug auf eine mögliche Kommunikation mit Familienmitgliedern (aus dem Herkunftsland) als Ressource und damit einhergehend als Ausdruck familiärer sowie kultureller Verbundenheit erlebt. Damit einhergehend werden die Sprachen in unterschiedlichen Kontexten benutzt und mit unterschiedlichen Emotionen konnotiert.

Annahme 2:

Ausgehend von Annahme 1 stellt Mehrsprachigkeit im Verständnis und über Vergleiche mehrerer Denk- und Ausdrucksweisen ein kognitives Potential dar und wird als solches eingesetzt und erlebt.

Annahme 3:

Ausgehend von Annahme 1 und 2 wird das Erlernen der Herkunftssprache im schulischen Kontext (hier konzeptuell mit dem KOALA Programm) als hilfreich für das Verstehen verschiedener Sachinhalte in der Schule erachtet.

Annahme 4:

Ausgehend von den Annahmen 1-3 besteht der Zusammenhang: je umfangreicher die unterrichtliche Förderung der Herkunftssprache desto stärker wird ebendiese als Ressource erlebt und eingesetzt.

Annahme 5:

Ausgehend von den Annahmen 1-4 besteht ein Zusammenhang zwischen der Herkunftssprache und dem Identitätskonzept und dabei ein positiver Zusammenhang zwischen der Förderung der Herkunftssprache und einer selbstbewussten, positiven Perspektivierung des Sprachkönnens und der Sprachbewusstheit insgesamt und vor allem in Bezug auf die Herkunftssprache.

6. Auswertung: Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst in zwei Teilen. Es wird eine Übersicht über die Sprachbiographien der Schüler*innen gegeben. Die Sprachvielfalt besteht insgesamt in sieben verschiedenen Sprachen: Deutsch, Türkisch, Englisch, Arabisch, Russisch, Tunesisch und Spanisch. Dabei ist Türkisch die am meisten vorkommende Herkunftssprache: Neun von elf teilnehmenden Schüler*innen geben Türkisch als ihre Herkunftssprache an. Englisch wird ausschließlich als Fremdsprache angegeben. Tunesisch, Russisch und Spanisch sind weitere Herkunftssprachen und Arabisch wird von einem Schüler (Fred) in einem klar umrissenen, sehr kontextbestimmten Bereich benutzt. Alle erarbeiteten Kategorien, die in dem folgenden zweiten Teil aufgeschlüsselt werden, sind mit einer **Hervorhebung** gekennzeichnet. Die Fragestellungen gaben im Interview fünf leitende Kategorien vor, die an das Material herangetragen wurden. Es wurden in jenem Zusammenhang neunzehn weitere Kategorien aus dem Material herausgearbeitet. Dieses Kapitel fokussiert die Darstellung etwaiger Aspekte. Der siebte, sich anschließende Teil setzt sich mit einer konkreteren Diskussion von Zusammenhängen und sich aus der Analyse ergebenden Fragen auseinander.

6.1. Die Sprachbiographien der Schüler*innen: ein Überblick

Die Sprachbiographien der Kinder zeigen sich als sehr unterschiedlich und damit auch ihre Sprachentwicklungsverläufe (cf. Ausarbeitung 2014, S. 7). Dabei lässt sich feststellen, dass die Interpretation der Erzählungen zu den Sprachenportraits lediglich Einblicke darin gewährt, wie häufig, in welchen Kontexten mit wem verschiedene Sprachen benutzt werden. Die folgende Darstellung basiert ausschließlich auf dem Interviewmaterial und den gesammelten Informationen zu den deduktiven Leitkategorien **gelebte Sprachen und deren Bezeichnung**, sowie **Kriterien der Sprachauswahl**. Es wurden keine weiteren Interpretationen der Sprachportraits durchgeführt. Mit Hinblick auf die Erzählungen der Schüler*innen über ihre Sprachenportraits wurde teilweise auch ein pragmatischer Ansatz im Ausmalprozess gewählt, beispielsweise berichtet Liam, dass er die Brille in jener Farbe ausgemalt hat, die für Englisch steht, einfach weil er die Farbe, die seine tatsächliche Brille hat, nicht gefunden hat: „Ähm, weil ich eine Brille tragen, weil ich nicht so gut die Farbe finden konnte“ (Absatz 20).⁷⁶

⁷⁶ Die Transkripte der Schüler*innen sind absatzweise nummeriert.

Malia gibt an Türkisch, Deutsch und Englisch zu sprechen. Sie bezeichnet Türkisch als ihre Muttersprache und Englisch als eine Fremdsprache. Die deutsche Sprache bezeichnet sie weder als Muttersprache noch als Fremdsprache. Als Kriterien der Sprachauswahl lassen sich sowohl Kontexte als auch Gesprächspartner festmachen. Englisch wird im Englischunterricht gesprochen und Türkisch sowie Deutsch zu Hause. Der Vater ist Gesprächspartner für Türkisch und Deutsch, und mit der Mutter spricht sie überwiegend Türkisch. Die Mutter ist, nach Erzählungen von Malia, in bewusster Einstellung Gesprächspartnerin im Türkischen, damit sie die Sprache lerne (cf. Absatz 8, 16, 30).

Melissa berichtet von den Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch. Türkisch hat sie bereits im Kindergarten von einer dortigen Betreuerin gelernt. Sie spricht Türkisch in der Familie. Deutsch spricht sie mit dem Vater, dem Bruder, Freunden und in der Schule. Englisch ist eine Sprache, die sie nur in dem dafür vorgesehenen Unterricht in der Schule spricht (cf. Melissa Absatz 6,10,52).

Liam gestaltet sein Portrait in Deutsch, Türkisch und Englisch. Türkisch bezeichnet er als seine Muttersprache, zu Deutsch und Englisch trifft er keine näheren Bezeichnungen. Zu der Sprachauswahl erwähnt er fast ausschließlich Gesprächspartner. Türkisch spricht er mit dem Vater. Dabei betont Liam, dass sein Vater ihn darum bittet, mit ihm Türkisch zu sprechen, das heißt beispielweise Wörter auf Türkisch zu sagen, falls sie zuerst auf Deutsch verbalisiert wurden. Außerdem berichtet Liam Türkisch mit seinen Großeltern zu sprechen und in der Türkei. (cf. Absatz 6,26,30,60,66,134,152,154).

Samira listet die Sprachen Türkisch, Englisch und Deutsch. Sie berichtet, dass sie Türkisch mit dem Vater spreche und Deutsch mit Freunden und der Familie. Deutsch und Englisch benutzt sie im Kontext des Unterrichts (cf. Absatz 2,12)

Fred erzählt von den vier Sprachen: Türkisch, Deutsch, Arabisch und Englisch. Dabei bezeichnet er Türkisch als seine Muttersprache. Als Gesprächspartner für das Türkische erwähnt er seine Mutter wiederholt, sowie Freunde. Türkisch spricht er zu Hause, wenn er in der Türkei ist und wenn er in Türkisch in der Schule unterrichtet wird. Deutsch spricht er in der Schule und in Deutschland. Der Sprachgebrauch des Arabischen steht im Kontext der Moschee und im Zusammenhang mit dem Lesen des Korans (cf. Absatz 12,16,20,128,132).

Joe gestaltet das Sprachenportrait mit Farben zu den Sprachen: Bulgarisch, Türkisch und Deutsch. Er bezeichnet keine dieser Sprachen näher und erklärt, dass er Bulgarisch mit seinen Eltern, der Cousine und der Schwester spricht. Außerdem spricht er Bulgarisch, wenn er im Bulgarischen unterrichtet wird und wenn er in Bulgarien ist. Türkisch spricht er mit seinen Großeltern. Deutsch verwendet Joe, wenn er sich mit Freunden unterhält. Grundsätzlich berichtet er Deutsch und Türkisch gemischt zu sprechen in Abhängigkeit von Gesprächspartnern auszuwählen (cf. Absatz 6,8,10,12,14,32,34,94,100).

Ronja benutzt die Farben rot, blau und gelb, die den Sprachen Türkisch, Englisch und Deutsch zugeordnet sind. Als Gesprächspartner für Türkisch berichtet sie von ihren Eltern und davon, dass sie Deutsch neben Türkisch mit ihrem Bruder spreche. Türkisch bezeichnet sie als ihre Sprache (cf. 16,18,26,36).

David zählt zu den Sprachen, die für ihn eine Bedeutung haben: Deutsch, Englisch und Türkisch. Türkisch bezeichnet er als seine Muttersprache und Deutsch schreibt er die Funktionalität zu, dass er jene Sprache braucht, um in Deutschland zu leben. Demensprechend führt er die türkische Sprache im Kontext seiner Familie aus und als Sprache, die er mit seinen Eltern und Freunden benutzt. Deutsch gibt er an, in der Schule zu sprechen. Ähnlich verhält es sich mit Englisch, was er im Englischunterricht und Türkischunterricht spricht (cf. Absätze 4,6,12, 24,26, 100)

Julian malt die Sprachen Russisch, Englisch und Deutsch in das Sprachenportrait. Russisch spricht Julian zu Hause mit seinen Eltern und seinem Bruder. Deutsch spricht er beispielsweise mit einem Freund im Garten. Die Sprache Englisch benutzt er nur, wenn er in der Sprache unterrichtet wird oder wenn seine Mutter mit ihm Englisch übt (cf. Absätze 8, 24, 28, 32, 62, 64, 66, 68).

Marc gestaltet das Portrait mit den Farben rot (Deutsch) und gelb (Türkisch). Türkisch bezeichnet er als eine Fremdsprache und Deutsch als die normale Sprache. Mit seinen Großeltern unterhält er sich immer und mit seiner Mutter manchmal auf Türkisch. Außerdem benutzt er Türkisch, wenn er in der Türkei ist (cf. Absätze 6,14,20,34).

Eva gibt die Sprachen Spanisch, Tunesisch, Englisch und Deutsch an. Sie beschreibt, dass sie zu Hause Deutsch, Spanisch und Tunesisch spreche und berichtet, dass ihr Vater ihr Tunesisch beibringe und nur wenig Spanisch könne und ihre Mutter mit ihr Spanisch spreche und kaum Tunesisch könne. Eva wechselt somit die Sprachen je nachdem mit welchem Elternteil sie spricht und sie verwendet Deutsch, wenn es um Unterhaltungen geht, an denen alle

Familienmitglieder (Mutter, Vater, Tochter) partizipieren. Sie erläutert wiederum, dass sie mit ihren Großeltern gar kein Deutsch spreche. Englisch erlernt Eva als Fremdsprache in der Schule und übt die Sprache durch die Bemühungen der Mutter unterstützt anhand von Arbeitsblättern zu Hause. Spanisch lernt sie im Herkunftssprachlichen Unterricht an einer weiteren schulischen Einrichtung (cf. Absätze 16,30,38,42,44,46,58).

6.2. Darstellung der Ergebnisse

Es lässt sich zunächst anhand der sprachbiographischen Informationen herausstellen, dass die Herkunftssprachen von drei Schüler*innen zur Kommunikation mit älteren Familienmitgliedern benutzt werden und hierfür auch insofern notwendig sind, als dass diese Angehörigen Türkisch besser als Deutsch sprechen (cf. Joe 94; Marc 14; Eva 32,70). Marc beschreibt, dass seine Großeltern nicht gut Deutsch können (Absatz 14). Auch Eva berichtet, dass sie mit ihren Großeltern kein Deutsch rede (Absatz 32). Joe bestätigt die Notwendigkeit der Herkunftssprache, um mit seinem Großvater zu kommunizieren, er sagt „Türkisch spreche ich mit meinem Opa [...]“ (Absatz 10) und „Ja, für mich ist das wichtig, weil wenn ich meine, zu meinem Opa gehe, muss (betont) ich nur Türkisch sprechen, dann brauche ich Türkisch“ (Absatz 94). Darüber hinaus sind es auch Urlaubs- oder Herkunftsländer, in denen die jeweilige Herkunftssprache gesprochen wird (cf. Joe Absatz 94, Marc Absatz 6, Fred 109-110). Die **persönliche Bedeutsamkeit des Lernalters der Herkunftssprache** besteht somit in der ermöglichten Interaktion mit insbesondere älteren Familienmitgliedern und weiteren Familienmitgliedern. Julian berichtet überdies, dass für ihn das Lernen der türkischen Sprache auch bedeutsam ist, um sich mit Freunden, die die gleiche Herkunftssprache sprechen, auszutauschen (cf. Absatz 32). Die Möglichkeit, die Herkunftssprache auch im Unterricht zu lernen, besteht für alle Schüler*innen außer Julian, der in seiner Herkunftssprache (Russisch) angibt noch keinen HSU gehabt zu haben. Die **Bedeutsamkeit der hypothetischen Möglichkeit auf unterrichtliche Förderung in der Herkunftssprache** besteht für Julian darin, sein Wortschatzgedächtnis gezielter zu trainieren (cf. Julian 52-54). In Bezug auf die deutsche Sprache wurde von den Schüler*innen überwiegend der schulische Kontext genannt und weniger der familiäre Kontext. Dabei wird die deutsche Sprache von drei Schüler*innen explizit in der Schule lokalisiert. David sagt „Also in der Schule spreche ich immer Deutsch“ (Absatz 4) und Fred sagt „Deutsch spreche ich in der Schule“ (Absatz 12). Auch Samira betont, dass sie im Unterricht Deutsch spreche und dass das die Norm sei (cf. Absatz 12 und 30). Eva erwähnt auch andere Sprachen, aber stellt das Deutsche als die in der Schule dominante Sprache heraus (cf. Absatz 76). Die Schüler*innen

bezeichnen ihre gelebten Sprachen unterschiedlich. Bezüglich dieser **Bezeichnung** handelt es sich um vordergründig zwei Begrifflichkeiten: Muttersprache und Fremdsprache. Malia, Liam, Fred und David bezeichnen das Türkische als ihre Muttersprache. Während der Begriff der Muttersprache etymologisch auf die Weitergabe der Eltern an ihre Kinder zurückzuführen ist, (cf. Elsner 2020, 39)⁷⁷ bezeichnet Marc Türkisch – was er von seinen Eltern erwarb – als eine Fremdsprache. Marc beschreibt, dass er mehr Deutsch als Türkisch mit seiner Mutter spricht. Letztlich führt er dies als Grundlage für jene Bezeichnung an (cf. 8,12,16,34). Er berichtet: „Weil ich fast kein Türkisch rede und das ist halt eine Fremdsprache für mich und ist für meine Mutter eine ganz normale Sprache, wie für mich Deutsch ist“ (Absatz 35). Der Umfang von Sprachanlässen stellt somit einen bedeutenden Faktor dar. Eva beschreibt Spanisch weder als Fremd- noch als Muttersprache, sondern ihre „Lieblingssprache“ (Absatz 46). Diese Bezeichnung drückt überdies eine emotionale Verbundenheit mit der Sprache aus. Diese Verbundenheit mit Sprachen und auch die Wahl der Gesprächspartner*innen zeigen sich neben und im Zusammenhang stehend mit dem Kriterium des Kontexts, als die drei Faktoren bei der Sprachauswahl und der Wahl einer Begrifflichkeit, um jene Sprachen zu bezeichnen.

6.2.1. Mehrsprachigkeit und ihr Erleben: über außerschulische Be- deutsamkeiten

In Bezugnahme auf den häuslichen, familiären Kontext fällt innerhalb der Stichprobe auf, dass das **Engagement der Eltern** im Zusammenhang damit steht, in welchem Umfang die Schüler*innen ihre Herkunftssprachen benutzen. Dabei spielen sowohl der Enthusiasmus für eine Sprache und ihre Vermittlung als auch die damit einhergehende Bereitschaft der Eltern, das Sprachenlernen der Kinder im Alltag zu steuern, entscheidende Rollen.

Malia, Melissa, Liam und Samira (cf. Absatz 12) berichten davon, überwiegend mit einem Elternteil im häuslichen Umfeld ihre Herkunftssprache zu sprechen. Dabei zeichnet sich aus den Erzählungen die Tendenz ab, dass Sprachgelegenheiten in der Herkunftssprache entweder (bewusst) unterlassen werden, wie von Marc beschrieben wird (cf. Absatz 6, 34) oder seitens der Eltern forciert werden, wie es Liam betont und Malia erwähnt. Liam berichtet, dass die Eltern auf den Gebrauch der Herkunftssprache in der häuslichen Umgebung bestehen, sodass die Übung in der Sprache nicht ausbleibt: „Zum Beispiel, wenn mein Papa sagt manchmal: ähm zu Hause nur Türkisch reden“ (Liam, Absatz 26). Hierbei zeigt sich auch eine Bemühung um

⁷⁷ Für geschichtliche Zusammenhänge zu dem Begriff der *Muttersprache* cf. Roth 2013, S. 21-22.

Wortschatzarbeit seitens des Elternteils: „Wenn ich Deutsch reden, dann sagt er ähm, kannst du das bitte nochmal auf Türkisch sagen“ (Liam, Absatz 66). Malia erzählt: „Manchmal spreche ich auch mit meiner Mama Türkisch und dann sagt sie, dass ich mit ihr auch Türkisch sprechen soll“ (Absatz 30) und „Aber bei meiner Mutter ist es so, dass ich nur bei ihr Türkisch reden darf, damit ich es lerne [...] Also, bei meiner Mama muss ich eh Türkisch sprechen [...]“ (Absatz 16- 18). Der Umfang, in dem eine Sprache gesprochen wird, spiegelt eine, in dem zuvor benutzen Begriff des Enthusiasmus anklingende, emotionale Bedeutsamkeit. Die Eltern – als enge Bezugspersonen – vermitteln nicht nur eine Sprache, die als Medium dient, sondern auch Einstellungen gegenüber dem Erwerb dieser Sprache. Marc, dessen Eltern im Gegensatz zu Liam und Malia verstärkt mit ihm Deutsch sprechen, fühlt sich der türkischen Sprache weniger zugehörig als der deutschen Sprache (cf. Absatz 34, 58). Nichtsdestotrotz beschreibt Marc es als eine schöne Erfahrung und Vorstellung sich im Erwachsenenalter in der Türkei verständigen zu können (cf. Absatz 80), was darauf hindeutet, dass er sich dieser Sprechergruppe durchaus zugehörig fühlt und dass dieses Zugehörigkeitsgefühl darauf aufbaut, dass er sich kompetent in der Sprache fühlt. Diese Kompetenz wiederum hängt mit der bestehenden unterrichtlichen Förderung zusammen. Die Gegebenheit, in der Schule Anerkennung für die eigene Herkunftssprache zu erfahren und dabei die Möglichkeit zu haben, in ihr sprachlich kompetent zu sein und zu werden, bietet das Potential sich mit der Sprache identifizieren zu können, auch wenn die Verwendung der Sprache von Seiten der Eltern teilweise abgelehnt wird. Diese sprachliche Kompetenz empfindet Marc als Bestärkung seines Selbstbewusstseins, indem er sich gegenüber anderen Personen mit dieser Eigenschaft der Sprachkompetenz abgrenzen kann: „Das ich mich in der Türkei mit fremden Leute verständigen kann, wenn ich groß bin [mhm (bejahend)] und die anderen müssen dann Englisch sprechen [mhm (bejahend)] und ähm ja (lachend)“ (Absatz 80).

Die schriftsprachlichen Kompetenzen sind ein Faktor, der die Schüler*innen im außerschulischen Umfeld im Zusammenhang mit ihrer Mehrsprachigkeit beschäftigt. Eva berichtet von dem Tod ihres Onkels, von dem sie gelernt hatte auf Spanisch zu lesen und zu schreiben (cf. Absatz 72). Julian legt dar, dass er Russisch noch nie im Unterricht gelernt hat, sondern mit der Hilfe seines Vaters und im Eigenstudium (cf. Julian Absatz 62 und 64) und dabei das Lesen und Schreiben derart gut beherrscht, dass er heute Harry Potter auf Russisch liest (cf. Absatz 56-60). Das Engagement der Eltern erweist sich in diesem Fall als maßgeblich für das Erlernen der Schriftsprache, die Julian als noch schwierig empfindet (cf. Absatz 68, 70,78), und dient nicht nur der zusätzlichen Wortschatzarbeit, wie bei Malia und Liam. Insbesondere Fred und Eva beschreiben auch die Hilfen ihrer Mütter. Freds Mutter ist auch Herkunftssprachenlehrkraft

im Türkischen und bereitet Themen und Vokabular mit ihm vor (cf. Absatz 92) und Evas Eltern organisieren nicht nur die Anfahrt zu dem HSU (in Spanisch), sondern stellen auch zusätzliche Arbeitsblätter zu Hause bereit (cf. Eva, Absatz 64).

Es wird außerdem davon berichtet, dass Englisch ebenfalls mit den Eltern zu Hause geübt wird. Die Kinder berichten vermehrt, dass sie Englisch über die Initiative der Eltern zu Hause noch zusätzlich lernen: „[...] wenn ich mit meiner Mutter zu Hause Englisch unterrichte“ (Julian, Absatz 28) berichtet Julian zu den Kontexten seines Sprachgebrauchs. Malia erzählt: „ich spiele auch manchmal in Englisch Spiele, die ich selber erfinde [...]“ (Absatz 26). Auch Eva erzählt davon, dass ihre Mutter sie manchmal zu Hause zum Englischüben mit Arbeitsblättern anhält (cf. Eva Absatz 38). Gegenüber dem Englischen als Fremdsprache wird zudem von einem **engagiert-kreativen Umgang** berichtet. Malia erfindet sich ein Spiel zum Lernen der englischen Sprache, wenn sie zu Hause ist (cf. Absatz 26). Es zeigt sich auch ein grundsätzlicher **kreativer Umgang mit Sprache** beispielsweise in der Erzählung von Fred darüber, dass er mit seiner Schwester eine Geheimsprache erfunden hat (cf. Absatz 80 und 108): „die besteht aus Zahlen und Buchstaben, zum Beispiel hallo bedeutet bei uns 248a67. Ist ja schon mal ein langes Wort“ (Absatz 108). Die Mehrsprachigkeit geht anhand dieser Beispiele mit einem Sprachbewusstsein⁷⁸ einher, das sich in Kreativität ausdrückt.

Samira berichtet, alle Sprachen in den Kopf ihres Sprachenportraits gemalt zu haben, weil sie „manchmal mit der Sprache, manchmal mit der Sprachen, manchmal mit der Sprache“ denkt (Absatz 8). Geschwister und Elternteile werden als Gesprächspartner*innen angegeben, mit denen beide Sprachen (hier: Türkisch und Deutsch) gemischt werden. Malia ist neben Marc (cf. Absatz 6) die Schülerin, die auch ihre Elternteile als Gesprächspartner*innen beim Mischen von Sprachen hat. Malia mischt Türkisch und Deutsch mit ihrem Vater: „manchmal spreche ich es auch gemischt, also dass ich zu sage, dass ich, ähm, zu einem Thema, was auf Türkisch sage und dann noch das Weitere auf Deutsch und dann wieder Türkisch“ (Absatz 18). Melissa berichtet beispielsweise, dass sie mit ihrem Bruder Türkisch und Deutsch zusammen spreche (cf. Absatz 12) und Ronja, dass sie viel Türkisch mit ihren Eltern spreche, aber auch manchmal Deutsch mit ihren Brüdern (cf.36). Geschwister leisten dabei auch gegenseitige Hilfe beim Lernen von Sprachen (cf. Marc Absatz 107-108 und Joe Absatz 50). Die Mehrsprachigkeit wird somit – vor allem in der Interaktion mit Geschwistern – als **Code-Switching** Erfahrung erlebt. Die Erzählungen der Schüler*innen lassen es zu, zwei Faktoren für das Mischen von Sprachen innerhalb eines Satzes festzumachen: die unterschiedliche Wortschatzkenntnis in den beiden

⁷⁸ Für eine Darlegung, was unter dem Begriff des *Sprachbewusstsein* begriffen wird (cf. Wildemann, Bien-Miller und Akbulut 2020, 119-20).

Sprachen und damit das Füllen von Wissenslücken einerseits und eine kreative Auseinandersetzung mit den Sprachen, die vielmehr Kompetenz verlangt, als Defizit andeutet, andererseits. Malia beschreibt, dass sie die Sprachen aus beiden Gründen mischt: „Ja, weil manche Wörter vergesse ich und deswegen mache ich es auch und ich, wenn ich es will, mache ich es“ (Absatz 20) und dass es langweilig sei nur Türkisch zu Hause zu sprechen (cf. Absatz 104). Auch Melissa beschreibt den Spaßfaktor beim Mischen von Sprachen: „[...] zum Beispiel sage ich ein türkisches Wort oder und danach noch ein deutsche Wort in einem Zeit, also in einem Satz zwei verschiedene Sprache, so ist es immer lustig“ (Absatz 14). Auch Fred beschreibt eine „Mischung“ (Absatz 94) und dass Sprachen etwas mit Phantasie zu tun haben (cf. Absatz 80). Joe beschreibt: „[...] in Deutsch weiß ich ein Wort, was ich nicht in Türkisch und Bulgarisch weiß, in Türkisch weiß ein Wort, aber ich weiß nicht das in Deutsch und Bulgarisch“ (Absatz 14) als Begründung für das Mischen von Sprachen. David und Julian betonen ebenfalls, dass sie Sprachen mischen, um eine Wortschatzlücke zu füllen. David beschreibt: „[...] aber, wenn ich zum Beispiel ein Wort nicht auf der anderen Sprache weiß (unv.) dann benutze ich die andere Sprache dazu“ (Absatz 104) oder auch Julian: „wenn ich bei Russisch nicht weiß wie das Wort heißt, sage ich das Wort auch manchmal auf Deutsch [...]“ (Absatz 30). Diese Code-Switching Beschreibungen beziehen sich auf die Interaktion mit Familienmitgliedern und somit auf den außerschulischen Kontext. Joe erklärt, dass er die Sprachen nie gegenüber Lehrkräften mischt. Er spricht mit der Deutschlehrkraft nur Deutsch und mit der Türkischlehrkraft nur Türkisch. Er ergänzt, dass er die Sprachen, falls es vorkommt, nur zu Hause mische (cf. Absatz 88). Dort ist das Mischen der Sprachen jedoch nicht auf Geschwister festgelegt, sondern: „Mit Allen spreche ich halb Türkisch, halb Deutsch so zusammen in eine Sprache“ (Absatz 6). Marc ist der Einzige der ausdrücklich von **keiner Code-Switching** Erfahrung berichtet: „Türkisch und Deutsch [...] die sind getrennt für mich, weil ich spreche ja nicht Deutsch und danach mitten im Satz Türkisch“ (Marc, Absatz 73). Ein möglicher Grund hierfür ist auch, dass sein Bruder, über den erzählt: „Der hat Türkischunterricht, aber der spricht kein Türkisch“ (Absatz 108) kein möglicher Gesprächspartner für die Herkunftssprache ist. Die Beschreibungen der Schuler*innen bestätigen mit ihren Erzählungen den in Studien herausgestellten Aspekt, dass das Mischen von Sprachen auch eine kreative, sprachstilbewusste und eine Kompetenz-erfordernde Strategie ist (cf. Myers-Scotton 2002, 16). Wenn Schüler*innen ein Wort nicht einfällt dann benutzen sie nicht nur Code-Switching Strategien, sondern greifen auch zu einem **non-verbalen Sprachgebrauch und dem Einsatz ihrer Hände**. Jene Erzählungen wurden sicherlich auch durch das Sprachportrait evoziert, in dem Sprachen in die Hände gemalt werden konnten. Liam erläutert: „wenn mir nicht sofort das Wort einfällt, was ich sagen wollte, benutze ich meine Hände“

(Absatz 16). Auch Fred beschreibt im Zusammenhang mit seinem Sprachportrait: „Und Englisch habe ich zu den Händen gemacht, denn wenn ich schon Englisch spreche, versuche ich, wenn ich ein Wort falsch sage, so mit meinen Händen zu zeigen“ (Fred, Absatz 8). Auch Liam und Samira beschreiben diese Zusammenhänge (cf. Liam Absatz 16 und Samira Absatz 4). Ronja berichtet, dass sie die Hände im Türkischunterricht viel benutzt (cf. Absatz 4). Aus diesen Aspekten geht hervor, dass die Mehrsprachigkeit grundsätzlich als eine Ressource zur Verständigung erlebt wird und nicht als Barriere.

Darüber hinaus erleben einzelne Schüler*innen ihre **Mehrsprachigkeit als Potential zur (gegenseitigen) Hilfestellung (in sozialen Situationen) außerhalb der Schule**. Die Kinder benutzen ihre Sprachen, um Menschen in ein anderssprachiges Umfeld zu integrieren. Demnach berichtet Eva (cf. Absatz 44), dass sie Deutsch in Spanien benutzt, wenn Freunde aus Deutschland, die nicht Spanisch sprechen, auch dort sind. Liam beschreibt seine schönste Erfahrung mit Hinblick auf sein sprachliches Können, mit einer Situation, in der er einer Person, die kein Deutsch konnte, mit Englisch aushelfen konnte (cf. Absatz 108). Ronja beschreibt, dass sie es schön findet, im Kontakt mit Freunden beide Sprachen zu können und über deren Hilfe neue Wörter zu lernen: „Also es gefällt mir gut, weil ich Türkisch kann und Deutsch gefällt mir auch gut, weil ähm meine, weil ich ganz viele Freunde habe und die können mir dann übersetzen, was das ist“ (Absatz 52). Dabei ist Mehrsprachigkeit auch ein Potential zur Hilfestellung im Alltag, in sozialen Situationen außerhalb der Schule. Malia berichtet davon, dass sie ihr Sprachkönnen auch zum besseren Verständnis, wie beispielsweise dem Schauen von Filmen gebrauche, indem sie den Film zuerst auf der einen Sprache und dann auf der andere Sprache schaut, um derart ihr Sprachwissen zu ergänzen (cf. Absatz 60).

6.2.2. Mehrsprachigkeit als Ressource: zur persönlichen Bedeutsamkeit und zu individuellen Schwierigkeiten

Eine **positive Einstellung gegenüber dem KOALA Programm** wird von Liam herausgestellt und dass er es als gut empfindet, innerhalb des Programms viel auf Türkisch lesen zu dürfen und nicht zu schwierige Aufgabe zu bekommen (cf. Absatz 96). Auch Julian bewertet das Programm als „gut“ (Absatz 50) und Ronja wertet es als **schönste Erfahrung mit beiden Sprachen**, dass sie Türkischunterricht hat und Deutsch in allen weiteren Fächern in der Schule (cf. Absatz 92). Marc beschreibt das KOALA Programm in einer **neutralen Einstellung**. Er betont die Funktionalität des Sprachkönnens und schreibt dem Programm keine besondere Wichtigkeit zu (cf. Absatz 38, 40, 42): „Ist okay, weil da lerne ich ja wenigstens, wie ich Türkisch spreche,

damit ich gut (betont) Türkisch sprechen kann“ (Absatz 40) und dass KOALA Programm notwendig ist für seine Kompetenz in der Sprache: „Ist jetzt egal, nur ist halt gut, dass ich das habe, weil sonst könnte ich fast gar kein Türkisch“ (Marc, Absatz 42). David und Fred betonen **die Bedeutsamkeit der vorhanden Möglichkeit auf unterrichtliche Förderung in der Herkunftssprache** im Rahmen des KOALA Programms und dass sie es als sehr hilfreich empfanden, um sich sprachlich in der Schule zu orientieren und zu bilden (cf. David Absatz 26 und Absatz 30): „[...] damals habe ich es echt gebraucht, jetzt brauche ich es immer noch, ich lerne immer neue Wörter auf Türkisch und so kennen und auf Deutsch. Aber im ersten Schuljahr habe ich es wirklich gebraucht [...]“ (Fred Absatz 24).

Julian ist der einzige Schüler in dieser Stichprobe, dessen Herkunftssprache (Russisch) nicht an einer schulischen Institution gefördert wird.⁷⁹ Seine Erzählung darüber weist darauf hin, dass falls dieses Angebot – beispielsweise seitens Lehrpersonal – nicht explizit vermittelt oder angeboten wird, die Alphabetisierung in der entsprechenden Sprache sehr stark von dem Engagement der Eltern, dies im privaten Umfeld zu übernehmen, abhängt. **Die Bedeutsamkeit der hypothetischen Möglichkeit auf unterrichtliche Förderung in der Herkunftssprache** besteht für Julian in einer Wortschatzerarbeitung und Wortschatzsicherung (cf. Absatz 53-55). Auch Joe stellt die damit zusammenhängende **Schriftsprachlichkeit in der Herkunftssprache** als den entscheidenden Aspekt für seine **Sprachlernmotivation** heraus (cf. Absatz 96). Im Zusammenhang mit der Frage nach einer schönsten Erfahrung mit beiden Sprachen, berichtet Liam von dem Lesen von Büchern in einer in der Schule vorhandenen Bücherei, in der es auch Bücher auf Deutsch und Türkisch gibt (cf. Liam 48-54,96): „Das finde ich schön, weil wenn ich, wenn ich Türkisch lesen möchte, dann steht es da und wenn ich doch Deutsch lesen möchte, dann steht es auch da“ (Liam Absatz 56 und cf. Absatz 48).

Die eigenen Sprachfertigkeiten werden unterschiedlich von den Schüler*innen erlebt. Zusammenfassend äußern sich neun von elf Schüler*innen zu einer Einschätzung ihrer Sprachfertigkeiten. Samira und David machen keine direkten Ausführung über ihre Sprachkompetenzen. Von den neun Schüler*innen haben sieben die Sprachkonstellation des (auch) Türkisch-Deutschen (Malia, Melissa, Liam, Fred, Joe, Ronja, Marc). Vier dieser Schüler*innen: Malia (cf. Absatz 104), Melissa, (cf. Absatz 4 und 12) Liam (cf. Absatz 68) und Fred (cf. Absatz 4) bewerten dabei ihr Sprachkönnen im Deutschen als ebenso gut wie im Türkischen. Ronja, Marc und Joe haben je unterschiedliche und sich auch von den anderen Schüler*innen hervorhebende

⁷⁹ Davon wird ausgegangen, weil er danach gefragt wurde, ob er schon mal Russischunterricht hatte und dies verneinte. Er erläuterte, dass er Lesen und Schreiben ausschließlich zu Hause gelernt hat. Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass in der Frage nach einem Russischunterricht danach gefragt wurde, ob er diesen schon mal „hier“ an der Schule hatte und nicht grundsätzlich (cf. Julian 39-40 und 60-66).

Einstellungen. **Die Perspektivierung des Sprachkönnens** fand entweder **ressourcenorientiert** oder defizitorientiert statt. Dabei überwiegt eine ressourcenorientierte Einstellung. Malia, Melissa, Liam, Fred, Ronja und Eva beschreiben ihr Sprachkönnen ressourcenorientiert, das heißt sie betonen, was sie können und stellen auch niedrigen Kompetenzen nicht als mangelnde, sondern schlichtweg ausbaufähige Kompetenzen dar. Malia beschreibt niedrige Kompetenzen im Englischen und hohe Kompetenzen im, sowie einen leichten Zugang zum Türkischen (cf. Absatz 18,50,64,116). Melissa beschreibt ihre Kompetenzen im Türkischen als hoch und den Zugang zum Türkischen als nicht schwierig. Im Deutschen spricht sie von guten Kompetenzen und betont dabei, dass ihre Deutschkenntnisse nicht besser als ihre Türkischkenntnisse seien (cf. Absatz 4,40,56). Liam beschreibt im Türkischen mehr Wortschatzkenntnis als im Deutschen und dabei im Türkischen und Deutschen sehr gute Kompetenzen (cf. Absatz 60,134). Fred schätzt sowohl seine Türkischkenntnisse als auch seine Kenntnisse im Deutschen als fließend ein. Seine Türkischkenntnisse beschreibt er jedoch als lückenhaft in Bezug auf fachspezifisches Wortschatz (hier: Mathematik). Zudem beschreibt er, dass er einerseits den Koran auf Arabisch lesen könne und andererseits dass er grundsätzliche Verständnisprobleme im Arabischen habe. Sein Umgang mit der englischen Sprache stuft er als gut ein (cf. Absatz 16, 100). Eva beschreibt, dass sie im Deutschen alles sagen kann und keine Schwierigkeiten empfindet (cf. Absatz 126).

Betrachtet man das Sprachkönnen in Relation zu der Klassenstufe lässt sich feststellen, dass Malia und Melissa erst im zweiten Jahr Türkischunterricht haben, jedoch sehr hohe Kompetenzen beschreiben und Ronja (dritte Klasse) Türkisch als die Sprache nennt, die sie am besten kann (cf. Ronja Absatz 18-20). Joe und Marc hingegen, die die dritte und vierte Klasse besuchen, schätzen ihr Können im Türkischen als nicht sehr hoch ein. Daraus geht hervor, dass das Sprachkönnen im Türkischen zwar einerseits mit den Jahren Unterricht als ansteigend angenommen werden kann, dass jedoch die Einschätzung über etwaiges Können und dabei über das Erleben der Mehrsprachigkeit als subjektives Geschehen von weiteren Faktoren als jenen gemeinsamen (der bestimmten Herkunftssprache und dem Förderprogramm) abhängt. Joe schätzt Bulgarisch und Türkisch als gleich gut ein und dass er Deutsch am besten kann (Absatz 4). Er erklärt: „Deutsch ist für mich (betont) das Leichteste“ (Absatz 16) und erläutert wiederum, dass er mit seiner Familie Türkisch und Deutsch mischt: „[...] weil wir alle nicht so gut Deutsch und Türkisch wissen“ (Absatz 8). Dabei merkt er an, dass er für Deutsch eine zusätzliche therapeutische Fördermaßnahme erfährt: „so eine Therapie wie ich Deutsch lerne, weil ich nicht so gut Deutsch kann“ (Absatz 64).

Malia, Melissa, Liam, Fred und Ronja stellen überwiegend ihre herkunftssprachlichen (hier: Türkischen) Sprachkenntnisse heraus und bewerten diese mit positiven kompetenzbeschreibenden Attributen. Im Gegensatz zu Deutsch und Englisch beschreibt Ronja, dass ihr Sprachkönnen im Türkisch höher ist, „weil Türkisch meine Sprache ist, kann ich das besser, dafür muss ich nicht so viel denken“ (Absatz 18) und dass sie Türkisch am besten kann (cf. Absatz 18 und 20). Deutsch fällt ihr manchmal schwer, weil sie mehr nachdenken und nicht derart unvermittelt sprechen kann, wie im Türkischen (cf. Absatz 28). Auch Malia, Melissa, Liam und Fred beschreiben ihr Sprachkönnen im Türkischen als sehr gut. Malia beschreibt, dass Türkisch ihr leicht fällt (Absatz 50, 64 und 116). Melissa stellt fest: „Türkisch kann ich gut sprechen“ (Absatz 12 und cf. Absatz 40). Liam bemerkt: „ich wusste alles auf Türkisch“ (Absatz 134) und Fred bewertet sein Sprachkönnen im Türkischen als „fließend“ (Absatz 90). Dabei nehmen die Schüler*innen nur indirekten Bezug auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen, wie zum Beispiel bei Sprachvergleichen hinsichtlich des Alphabetes (cf. Malia). Wenn sie ihre Sprachfertigkeiten beschreiben, dann geschieht dies verstärkt in Relation zu ihren mündlichen Fertigkeiten im Türkischen bzw. in ihrer Herkunftssprache. Da die Schüler*innen ihre Kompetenzen dabei jedoch im Türkischen als mindestens genauso gut bewerten wie im Deutschen, lässt sich davon ausgehen, dass sich die Sprachausdrucksfähigkeiten auch auf schriftsprachliche Kompetenzen beziehen. Ronja beschreibt, dass sie im Deutschen und Englischen mehr nachdenken muss, bevor sie Ideen verbalisieren kann, als das im Türkischen der Fall ist. Das Englische verlangt ihr dabei am meisten Gedankenarbeit ab und wenn sie im Deutschen nach einem Wort sucht, dann sieht sie im Türkischen eine Ressource zur Hilfe (cf. Absatz 16,18,26,28,30). Sie empfindet die **Mehrsprachigkeit** dabei auch **als ein Potential zur gegenseitigen Hilfestellung in der Schule**, wenn eine Freundin die gleiche Sprachkonstellation hat wie sie und sie sich Fragen stellen und beantworten können (cf. Absatz 32). Der einzige Schüler, der sein Sprachkönnen im Deutschen besser als im Türkischen bewertet ist Marc und er führt dies darauf zurück, dass er mehr Deutsch spricht (cf. Absatz 4, 12, 59).

Marc, Joe und Julian sind die drei Schüler, die eine ansatzweise **defizitorientierte Perspektive auf das eigene Sprachkönnen** haben, bzw. die auch verstärkt auf Schwierigkeiten⁸⁰ hinweisen, wenn sie über ihre Mehrsprachigkeit erzählen. Marc stellt sein Sprachkönnen im Türkischen als ausschließlich schlechter als jenes im Deutschen heraus. Er erwähnt nicht, was er bereits kann oder wie gut er es kann, ohne einen negativen Vergleich zum Deutschen zu ziehen (cf. Absatz 12, 58). Auf sein Können in der deutschen Sprachen hat Marc jedoch einen

⁸⁰ Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass nach Schwierigkeiten gefragt wurde.

ressourcenorientierten Blick. Er empfindet Deutsch im Vergleich zu Türkisch als leichter und dass er sich im Deutschen besser als im Türkischen ausdrücken kann. Im Türkischen beschreibt er fehlendes Wissen in manchen Bedeutungen (cf. Absatz 12,58). Joe beschreibt seine Wortschatzkenntnisse in allen seinen drei verfügbaren Sprachen als lückenhaft. Zudem bezeichnet er sich im Bulgarischen als Anfänger (cf. Absatz 8,32,34,64,68,90). Joe stellt seine verhältnismäßig schlechten Kenntnisse im Bulgarischen in den Zusammenhang mit den fehlenden Sprechgelegenheiten. Dabei ist seine Begründung, dass seine Familie nicht viel Bulgarisch mit ihm spricht, weil seine Kenntnisse gering sind. Es lässt sich dabei davon ausgehen, dass wiederum die ausbleibenden Sprechanlässe die Kompetenz im Sprechen beeinflussen. Darüber hinaus beschreibt er niedrige Kompetenzen im Deutschen und Türkischen seitens seiner Familie. Wenn Joe über seine Mehrsprachigkeit erzählt, dann stellt er ein Nicht-Können in den Vordergrund, das suggeriert sich in keiner Sprache vollends kompetent zu fühlen (cf. Absatz 8,32,34,64,68,90). Julian hingegen beschreibt, dass er gute, mündliche Kompetenzen im Russischen hat, dass er im Deutschen schnell lesen konnte und dass er Englisch sprechen kann (cf. Absatz 30, 32, 96, 98). Neben Eva hat Julian auch nicht die Sprachkonstellation Deutsch-Türkisch und für ihn besteht eine **Schwierigkeiten im Lesen** in der russischen Sprache, die er im Zusammenhang mit einer **Alphabetisierung im ausschließlich privaten Umfeld** beschreibt (cf. Absatz 61-66). Seine mündlichen Kompetenzen schätzt er jedoch gut ein (cf. Absatz 30,62,64,66,68,98). Der **Umstand, dass kein Sprachwissen in der im KOALA Programm geförderten Herkunftssprache** besteht wird von Julian betont: „Ne, ich kann kein einziges Wort“ (Absatz 46). Auch Eva berichtet, dass sie kein Türkisch kann, trotz ihrer Teilnahme an den KOALA Stunden (cf. Absatz 82-84).

Die drei Schüler*innen (Marc, Joe und Julian), die ihr Sprachkönnen auch defizitorientiert beschreiben, teilen in ihren Ausführungen, dass sie ihre Herkunftssprachen nicht sehr viel sprechen. Diese ausbleibenden Sprechanlässe werden bei Marc und Joe in Bezug auf ihr häusliches Umfeld beschrieben, wobei dies nur in Bezug auf Bulgarisch bei Joe der Fall ist und nicht Türkisch. Julian berichtet von fehlenden Sprechanlässen im schulischen Kontext (cf. Marc 6,20; Joe 8,18; Julian 40). Es lässt sich an dieser Stelle schlussfolgern, dass das positive Erleben der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit der Häufigkeit an Sprechgelegenheiten steht: Je mehr Sprechanlässe, desto positiver ist die Einstellung gegenüber einer Kompetenz in der Sprache. Diese Sprechanlässe sind nicht ausschließlich im schulischen Kontext von Bedeutung, sondern auch im häuslichen Umfeld. Dabei spielt es eine Rolle, inwiefern die Schüler*innen

ihre Mehrsprachigkeit zu Hause benutzen und welches Engagement die Eltern in der Sprachvermittlung und der Aufrechterhaltung der Herkunftssprache zeigen.⁸¹

Außerdem berichten die Schüler*innen, dass sie ihre Mehrsprachigkeit mit Hinblick auf ein **metasprachliches Bewusstsein** als Ressource erleben. Dies äußert sich darin, dass Sprachvergleiche herangezogen werden, um die Verschiedenheiten der Sprachen zu reflektieren. Joe berichtet von der Morphologie des Bulgarischen im Vergleich zum Deutschen: „Aber für mich ist es am meisten schwer zu schreiben Bulgarisch, weil bei Deutsch macht man zusammen die Sachen (unv.) aber bei Bulgarisch, wenn man bei Deutsch zusammen macht, muss man bei Bulgarisch so ein Satz hier und dann hier, aber bei Deutsch ist das in einem ganzen Satz (...) ein ganzes Wort“ (Absatz 38). Joe beschreibt überdies die Unterschiedlichkeit des Alphabetes im Bulgarischen: „zum Beispiel ein b ist ein p im Bulgarisch [...]“ (Absatz 50). Malia führt ebenfalls einen Sprachvergleich auf morphologischer und phonologischer Ebene durch. Sie erläutert, dass es im Deutschen den Laut *ai* nicht gibt, sondern nur im Türkischen, während die Laute *ei* (Deutsch) und *ai* (Türkisch) in ihrer Aussprache jedoch gleich klingen. Hierzu erläutert Malia, dass dies eine Schwierigkeit für sie darstellte, da sie aus ihrem Sprachwissen des Deutschen die Schreibweise *ei* in Überlegung der Rechtschreibung des Wortes *aille* vermutet hätte (cf. Malia Absatz 74 und 78).⁸² Die Erkenntnis, dass einem Phonem mehrere Grapheme zugeordnet sein können und dass in Bezug auf unterschiedliche Sprachen, ist eine tragende Säule der anfänglichen Kontrastivarbeit (cf. KOALA Ausarbeitung 2014, 21). Malia beschreibt zudem, dass der *sch* Laut im Türkischen nicht existiert und dass es im Türkischen ein *s* und ein *c* „mit Strich“ gibt (cf. Malia Absatz 76). Ronja weist ebenfalls darauf hin, dass es im Türkischen andere Buchstaben gibt als im Deutschen (cf. Absatz 86). Auch Melissa zeigt, dass Sprachvergleiche für sie bewusst und unterbewusst im wechselnden Sprachgebrauch zwischen Türkisch und Deutsch alltäglich sind. Sie reflektiert die Groß- und Kleinschreibung und erklärt, dass ihr Name im Türkischen großgeschrieben wird, weil es sie nur einmal gibt, während das Eichhörnchen kleingeschrieben wird, weil es nicht nur ein Eichhörnchen gibt. Sie merkt an, dass das im Deutschen anders sei (cf. Absatz 36). An dieser Reflexion wird das Sprachbewusstsein der Schülerin deutlich und die Wiedergabe grammatikalischen Regeln, die sich vermutlich auf den HSU bzw. die Teilnahme am KOALA Programm zurückführen lassen.

⁸¹ Es ist dabei zu berücksichtigen, dass das KOALA Programm eine Zusammenarbeit mit den Eltern fördert.

⁸² Diese Überlegung wird in der Forschung als interlinguale Fehlerquelle beschrieben (cf. Handreichung Pro DaZ 2020, 1-4- und 18-20, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf). Bedeutsam für den Kontext der Forschung ist, dass derartige Transferleistungen auch als wirksam anerkannt und nicht vorrangig als Defizit betrachtet werden (cf. Triulzi und Maahs 2019, 4).

Ein unerwarteter Befund war, dass das KOALA Programm von drei Schüler*innen als **erhöhter Arbeitsumfang** betont wird. Joe, Samira und Fred äußern sich derart: „schwierig, weil ich muss Bulgarisch lesen, Türkisch lesen, Deutsch lesen und manchmal kommt mir das zu viel“ (Absatz 36) berichtet Joe. Es wird dabei ein zusätzliches Pensum an Hausaufgaben von ihm wahrgenommen, dass die anderen Schüler*innen, die keinen HSU haben, nicht haben (cf. Joe Absatz 62). Dieses Pensum nimmt auch Samira wahr und merkt an „dann muss ich immer ich mehr noch mehr machen“ (Absatz 48). Fred weist ebenfalls auf die mit dem Arbeitsaufwand verbundene zusätzliche Belastung hin: „dann haben wir zwei Stunden Türkisch nacheinander, dann ist das manchmal schon anstrengend, aber macht auf jeden Fall Spaß“ (Absatz 54). Der erhöhte Aufwand einer zusätzlichen Unterrichtsstunde steht dabei in Bezug auf die Sprachlern-motivation im Zusammenhang mit externen Faktoren: „manchmal will ich auch gar nicht Türkisch machen, weil ich muss um sieben Uhr aufstehen, ich wohne in Porz und der Weg dauert eine Stunde und ich muss ja auch pünktlich sein“ (Fred, Absatz 54). Fred empfindet jedoch die inhaltliche Verzahnung von HSU und KOALA Stunden auch als eine Entlastung (cf. Fred, Absatz 34-36). Marc erkennt die inhaltlichen Überschneidungen ebenfalls und merkt an: „wir machen eigentlich das Gleiche in Türkisch, was wir normal im Deutschunterricht machen [...] Ja, dann bin ich wenigstens eingeübt“ (Absatz 26-28). Der HSU wird dabei von Melissa in Bezug auf ihren Lernzuwachs im Türkischen hervorgehoben: „zum Beispiel im Türkischunterricht habe ich so Sachen gelernt, die ich nicht so richtig wusste“ (Melissa, Absatz 32).

6.2.3. KOALA Stunden: das Erleben der sprachlichen Koordination

Der Förderumfang wird auch in den KOALA Stunden als erhöhter Arbeitsaufwand erlebt. Dabei wird **die zeitliche Strukturierung** als der problematische Faktor herausgestellt. Dies wird von drei Schüler*innen in unterschiedlichen Klassenstufen und an den zwei unterschiedlichen Schulen kritisch thematisiert. Melissa aus der zweiten Klasse beschreibt, dass die Zeit für beide Sprachen manchmal schwierig zu koordinieren ist und sie keine Zeit findet, die Aufgaben zu beiden Sprachen zu erledigen (cf. Absatz 46 und 50). Fred aus der dritten Klasse berichtet, dass sich der zeitliche Aufwand durch die Wortschatzarbeit verdoppelt: „also erklärt die Lehrerin uns irgendetwas und (Name der Türkischlehrkraft) sagt das Gleiche auf Türkisch, also was eigentlich fünf Minuten dauert, verdoppelt sich dann auf 10 Minuten“ (Absatz 64). Er erklärt, dass die Arbeitszeit dadurch verkürzt wird, erläutert jedoch, dass wiederum Zeit beim Korrigieren eingespart wird, weil zwei Lehrkräfte im Raum sind und dies somit doppelt so schnell geht (cf. Absatz 62). Marc aus der vierten Klasse bemängelt, dass beim Lernen neuer Wörter

(hier Verkehrsschilder) jene Wörter erst spät im Verlauf auf Türkisch eingeblendet wurden und ihm dadurch die Zeit fehlte, die Aufgabe auf Türkisch zu erledigen (cf. Absatz 55). Dabei scheint die Visualisierung von Wörtern für ihn im Verstehensprozess von großer Bedeutung zu sein: „[...] weil ich finde es so schwer, das immer, ohne dass man das weiß auf Türkisch, also ohne dass es da steht auf Türkisch auch, zu übersetzen“ (Absatz 49). Die mündliche **Wortschatzarbeit** begreift Marc in den **KOALA Stunden** als im Mittelpunkt der Didaktik und gleichzeitig als für ihn ohne Lerneffekt: „[...] ich lerne halt nichts dann im Unterricht, weil ich das, im Deutschunterricht, wenn der Lehrer kommt und wir das auf Türkisch übersetzen müssen, da lerne ich halt nichts, weil ich das direkt immer vergesse. Und im Türkischunterricht kann ich mir immer noch ein bisschen was merken. Aber auch nicht so viel, weil die Wörter sind auch so kompliziert“ (Absatz 57). Marc berichtet, dass jener Wortschatzzugewinn zum Beginn einer Themeneinführung für ihn am höchsten ist und er diesen Gewinn mehr im Türkischunterricht verspürt (cf. Absatz 38, 56, 66).

Die parallele Wortschatzarbeit in den **KOALA Stunden** wird auch von Samira und Ronja als Herausforderung wahrgenommen. Ronja beschreibt das Pensum von zwei Sprachen als „bisschen schwierig“ (Absatz 72) und Samira beschreibt „[...] dann ist das so schwierig, weil ich das immer auf eine andere Sprache, zum Beispiel Türkisch übersetzen muss und dann ist das manchmal schwer“ (Absatz 38). **Die Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden** wird teilweise als getrennt und teilweise als gemeinsam erlebt. Die Koordination wird als „zusammen“ (Malia, Absatz 94 und Liam Absatz 106) wahrgenommen, weil der Inhalt der Gleiche ist (cf. auch Melissa Absatz 42 und Joe Absatz 74). Die parallele Wortschatzarbeit wird als solche auch von Samira wahrgenommen: „Das wir auch wir, was wir im Deutschen sprechen, auch im Türkischen sprechen können“ (Absatz 26). Während der **KOALA Stunden** wird die Parallelisierung vielmehr als nachgeschaltete Wortschatzarbeit wahrgenommen: Die Deutschlehrkraft sagt etwas auf Deutsch und im Anschluss übersetzt es die Türkischlehrkraft auf Türkisch (vgl. Liam Absatz 86 und Fred Absatz 24). Folglich wird die Koordination der Sprachen auch als nacheinander wahrgenommen, weil zuerst in einer Sprache gesprochen wird und „danach“ (Malia, Absatz 90 und Melissa Absatz 30) in der anderen Sprache. Samira beschreibt, dass Deutsch die Sprache des Unterrichtsgeschehens bleibt und Türkisch beispielsweise beim Schreiben eines Textes eine Wahlmöglichkeit darstellt (cf. Absatz 28,30). Ronja erklärt, dass je eine Lehrperson pro Sprache zuständig ist (cf. Absatz 48,50). Die methodische Koordination im **KOALA Unterricht** wird hinsichtlich dessen auch von Fred als getrennt wahrgenommen. Fred beschreibt, dass er auch in den **KOALA Stunden** nur Deutsch sprechen darf, außer ihm wird eine Frage auf Türkisch gestellt, dann dürfe er auch auf Türkisch antworten (Fred, Absatz

44). Auch Joe nimmt die Sprachteilung im Unterricht sehr stark auf die Lehrkräfte gerichtet wahr und beschreibt: „zu den Lehrern sage ich nur Deutsch oder nur Türkisch“ (Absatz 88). Samira beschreibt, dass sie die Sprachen in den KOALA-Stunden „lieber getrennt“ (Absatz 46) benutzt, was für sie mit dem Arbeitsaufwand zusammenhängt (cf. 48-50). Dabei ist die Parallelisierung jedoch auch eine Hilfe, „weil ein paar Kinder können nicht so gut Deutsch und dann können die Türkisch und unser Türkischlehrer sagt Sachen, was wir in Deutsch sagen“ (Joe Absatz 78).

Die Mehrsprachigkeit wird innerhalb des KOALA Programms in der Auseinandersetzung mit Fachinhalten grundsätzlich als **funktionale Wechselbeziehung** erlebt. Die Sprachen werden in gegenseitiger Beziehung genutzt, das heißt Deutsch wird eingesetzt, um Sachinhalte auf Türkisch zu verstehen und Türkisch wird eingesetzt, um Sachinhalte auf Deutsch zu verstehen. Malia beschreibt, dass das Gesamtkonstrukt von zwei Sprachen ein Verständnis ermöglicht: „wenn man Deutsch und Türkisch kennt und wenn die Aufgabe nicht verstanden hat, kann man es nochmal auf Türkisch hören [...] wenn man es nicht so genau verstanden hat, kann man es wieder auf Türkisch und auf Deutsch machen“ (Malia, Absatz 56 und Absatz 58). Die Mehrsprachigkeit wird von den Schüler*innen als Ressource für **Verständnis** und **Unterstützung** erlebt (cf. auch Liam Absatz 137-140 und cf. David Absatz 36). Die Beispiele zeigen, dass die Kinder im Klassenzimmer (in den KOALA Stunden) ihr Sprachrepertoire ausschöpfen, um Sachinhalte zu verstehen und dass sie ihre Mehrsprachigkeit selbstbewusst zu diesem Zwecke nutzen. Malia sagt in Bezug auf die Regellehrkraft und die Türkischlehrkraft: „die unterstützen uns“ (Absatz 46). Die Arbeitsblätter, die beispielweise einen Text in beiden Sprachen zum Vergleich darstellen, werden von Liam als hilfreich wahrgenommen und als Wahlmöglichkeit je nach dem auf welcher Sprache er lesen möchte (vgl. Liam Absatz 56). Ronja beschreibt, dass die deutsche Sprache als Hilfsmittel dienen kann, um Brücken im Türkischunterricht zu schlagen (cf. Absatz 44) und Joe erklärt, dass das Türkische für jene Kinder hilfreich ist, die nicht so gut Deutsch können, um auf diesem Weg Wortbedeutungen im Deutschen kennenzulernen (cf. Absatz 78). Es wird sowohl von Joe als auch von Melissa wahrgenommen, dass falls die türkische Sprachkompetenz höher ist, die Türkischlehrkraft hilft, um das Wort auf Deutsch zu verstehen: „dann, wenn zum Beispiel, die Kinder, also türkische Kinder, nicht richtig verstanden haben, können die das von Türkisch verstanden“ (Melissa Absatz 30). Wenn die Sprachkompetenz im Türkischen als höher wahrgenommen wird, wie von Ronja, dann beschreibt diese, dass es ihr hilft, wenn sie ein Wort, dass ihr unbekannt auf Deutsch erscheint ins Türkische übersetzen lassen kann (cf. Absatz 30). Eine Hilfe für das Verständnis wird dabei auch über den Austausch in der Herkunftssprache mit Freund*innen erreicht und Mehrsprachigkeit

in gleichen Sprachen wird zur **gegenseitigen Hilfestellung**. Ronja erzählt, dass sie eine Freundin fragt, die auch Türkisch spricht, wenn sie ein Wort nicht kennt, obgleich sie weiß, dass sie auch die Lehrkraft fragen kann (cf. Absatz 32 und 34).

6.2.4. Die weiterführende Schule: Erwartungen und Wünsche

„Ich würde so ‘ne Schule wählen, bei dem man alle Sprachen sprechen kann, das wäre das schön“ (Liam Absatz 148) sagt Liam und begründet dies mit den Worten: je „mehr Sprachen desto besser kannst du Menschen verstehen“ (Absatz 150).

Die Erwartungen an die weiterführende Schule bestehen überwiegend in einem größeren Arbeitsaufwand, der unabhängig von dem weiteren Lernen der Herkunftssprachen besteht. Da der Türkischunterricht aktuell teilweise als erhöhter Arbeitsaufwand erlebt wird, steht für einzelne Schüler*innen im Raum, aus diesem Grund auf den weiterführenden Unterricht in ihrer Herkunftssprache verzichten zu wollen, weil das Erlernen des Türkischen „zu viel“ sein könnte (Malia, Absatz 102). Dies vor allem auch im Begriff der Ambition auf das Gymnasium zu gehen und dort ist, teilweise von Geschwistern bekannt, Latein wählbar, aber nicht Türkisch: „Türkischunterricht hat man da ja nicht mehr“ (Marc, Absatz 85). Dennoch reflektieren die Schüler*innen, dass sie noch viel lernen könnten, wenn sie weiterhin Türkischunterricht hätten, so stellt Fred in Bezug auf seine Bildungssprache im Türkischen einen fehlenden Mathematik spezifischen Wortschatz fest (cf. Absatz 136).

Grundsätzlich wird auf Grundlage der Teilnahme am KOALA Programm ein Lernzuwachs erwartet. Marc, der gerade mit dem vierten Schuljahr begonnen hat, erwartet einen Kompetenzzuwachs im Türkischen im Laufe des Schuljahres: „[...] ich lerne ja auch was in der vierten Klasse. Darum kann ich ähm darum rede ich wahrscheinlich ein bisschen mehr Türkisch, wenn ich in die fünfte Klasse komme“ (Absatz 90). Dies stellt für ihn jedoch auch die Grundlage dafür dar, dass er nicht unbedingt den Wunsch hat, noch mehr Türkisch in der weiterführenden Schule zu lernen. Dabei sorgt ihn der Schwierigkeitsgrad: „[...] dann wird das zu schwer [...]“ (Absatz 94). Auch Melissa wünscht sich, dass der Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden Sprachen zu bewältigen ist (cf. Absatz 54) und sie hat auch den Wunsch, ihre Wortschatzkenntnis im Türkischen zu erweitern: „Aber, ich wünsche mir, ich glaube ich habe auch Sachen, die ich nicht weiß, zum Beispiel, wenn ich ein Buch lese, frage ich manche Wörter meine Mutter. Also, wenn ich die auch lerne, dann ist es besser“ (Absatz 56).

Dementsprechend ist eine geteilte Erwartung in Bezug auf die weiterführende Schule dar, dass es grundsätzlich schwieriger wird und dabei auch der Sprachunterricht, und ein Wunsch, dass

der Arbeitsaufwand insgesamt zu bewältigen ist (cf. auch Julian Absatz 106). Eine diesem Wunsch naheliegende Maßnahme sehen die Schüler*innen darin, dass sie den entsprechenden Unterricht in der Herkunftssprache nicht mehr im Anschluss an die Regelunterrichtszeit, sondern innerhalb ebendieser besuchen. Marc stellt heraus, dass er sich wünschen würde, dass Türkisch kein Zusatzfach für die nur Herkunftssprachler*innen darstellt, sondern als Fremdsprache unterrichtet werden würde: „[...] dann würde ich es aber nicht haben, wenn die anderen Schüler schon Schule vorbei haben, weil das dann blöd ist“ (Marc, Absatz 101). Dabei ist eine Reduktion des Zeitaufwands der Hauptgrund hierfür. Er ergänzt: „[...] man kann sich ja zwischen Sprachen aussuchen, vielleicht haben die anderen ja Französisch und so und Latein und sowas [...] dann kann ich ja einfach zu Türkisch kommen“ (Absatz 105). Wenn es nicht möglich wäre, Türkisch als Fremdsprache zu lernen, fände David es schön, wenn es als „Spaßfach“ (84) unterrichtet werden würde. Wichtig ist ihm dabei, dass alle Kinder und Jugendliche, die daran teilnehmen, dies freiwillig tun (cf. Absatz 86). Julian würde sich wünschen, dass es einen Russischunterricht gibt (cf. Absatz 106) und wenn er die Wahl hätte, fände er eine Kombination wie bei dem KOALA Programm am besten und demnach, dass die Russischlehrkraft neben dem HSU auch in den Regelunterricht käme (cf. Absatz 107-110).

David, der bereits das Gymnasium besucht, kann sich kein KOALA ähnliches Prinzip am Gymnasium vorstellen, trotz dass er bereits bilingualen Fachunterricht Englisch-Deutsch hat.⁸³ Er hält dies in Bezug auf Türkisch für problematisch, weil die Fachinhalte komplexer werden und die Schüलगemeinschaft weniger zugänglich und altersbedingt eigensinniger ist (cf. Absatz 56). Trotzdem fände David es schön, wenn er neben Englisch auch Türkisch lernen könnte: „es wäre viel schöner, wenn wir noch Türkisch hätten“ (Absatz 42). Für ihn wäre Türkisch als Schulfach auch für „extra gute Noten“ (Absatz 92) motivierend. Er denkt, dass die Anzahl der Herkunftssprachler*innen des Türkischen das Hervorbringen des Unterrichtsfaches ausmachen würde und würde sich Türkisch als Fremdsprachenunterricht wünschen, bzw. als Hauptfach (cf. 46 und 50). Er findet es deswegen wichtig, weil sich dann seine türkischen und deutschen Freunde auch verstehen könnten (cf. Absatz 60): „Türkisch habe ich schon gelernt, wie ich es brauche, aber es wäre schön, wenn meine deutschen Freunde zum Beispiel Türkisch lernen würden“ (Absatz 58).

Samira würde sich wünschen, dass Türkisch *nach* dem Regelunterricht oder zumindest nicht *während* des Regelunterrichts stattfindet und nicht integriert in Fachstunden mit der Unterrichtssprache Deutsch, denn „dann kann ich ja nacheinander das überlegen und nicht alles auf

⁸³ Zur Abgrenzung des KOALA Programms von dem Konzept bilingualer Klassen cf. KOALA Ausarbeitung 2014, 15.

einmal“ (Absatz 62). Fred wünscht sich nicht explizit den Sprachunterricht, sondern, dass das Sprechen von Englisch, Deutsch *und* Türkisch erlaubt ist (cf. Fred, Absatz 122). Eine Vielfalt an Sprachen in der Schule wird auch von Eva als Potential betont: „Ich wünsche mir, dass wir auch da unsere Sprachen reden können, dass wir nicht nur Deutsch da reden können, sondern auch Russisch, Türkisch und andere Sprachen und dass wir auch mehr lernen können von Sprachen [...] (Eva, Absatz 130). Bemerkenswert ist hier auch, dass die Schülerin ihre Herkunftssprache (Spanisch) nicht als erstes nennt, sondern von „unseren“ und dabei anderen Herkunftssprachen ausgeht. Eva ergänzt, dass sie dabei nicht nur an den Lernzuwachs seitens der Schüler*innen denkt, sondern auch an die Lehrkräfte: „die Lehrer, die wissen ja auch nicht so viele Wörter wie ich und die anderen Kinder, dann lernen die halt auch ein paar Sachen auf Spanisch, wenn man die sagt“ (Absatz 130). Malia, Joe und Marc merken außerdem an, dass sie noch weitere Sprachen lernen möchten: „[...] Französisch will ich auch mal lernen“ (Malia, Absatz 96). Joe sagt er „könnte ja auch noch ein paar Sprachen lernen, zum Beispiel Englisch oder Afrikanisch [...]“ (Absatz 100) und Marc möchte am liebsten Latein lernen, wenn er auf die weiterführende Schule kommt (cf. Absatz 107). In einer ganzheitlichen Annäherung an den Begriff der Sprachbewusstheit wird auch Neugierde gegenüber weiteren Sprachen mit inbegriffen. Das Interesse, das jene Schüler*innen zeigen, kann somit durchaus in Bezug auf ihre bestehende Mehrsprachigkeit interpretiert werden und dass jene sie für das Themenfeld weiterer Sprachen sensibilisiert (cf. Wildemann, Bien-Miller, und Akbulut 2020, 120). Zuletzt wünscht sich Joe auch, dass die Schüler*innen sich um eine vertrauensvolle, ruhige Lernatmosphäre bemühen, die er aktuell manchmal vermisst (cf. Absatz 106).

7. Ergebnisdiskussion und Reflexion des Forschungsprozesses

Ein Probeinterview konnte auf Grund der Pandemie nicht durchgeführt werden, weil die Zeit, die es erlaubt war an der Schule zu verbringen sowie die damit einhergehenden Kontakte auf ein Nötigstes minimiert wurden. Damit einhergehend wurden auch Hospitationen, die vor dem Durchführen der Interviews geplant waren, abgesagt. Das Ausbleiben der Hospitationen hatte zwei vordergründigen Konsequenzen für den Forschungsprozess. Erstens konnte ein Kennenlernen zwischen Schüler*innen und Interviewerin erst am Tag des Interviews stattfinden und nicht wie zuvor geplant vorab. Davor stand die Interviewerin jedoch bereits mit den Lehrkräften in Kontakt und diese kündigten das Interviewgeschehen an. Außerdem erhielten die Schüler*innen ein Einverständnisschreiben mit Kontaktdaten, sodass eine telefonische Kontaktmöglichkeit bei Rückfragen bestand. Das fehlende persönliche Kennlernen im Klassenzimmer führte zu einem möglichen angespannteren, weil befremdlicheren, Zusammentreffen in der

Interviewsituation. Letztlich ist die Beziehungsebene in der Interviewsituation nie unbedeutend und der entsprechende Umgang erfordert im Forschungsprozess mit Kindern eine bestimmte Sensibilität gegenüber ihrer altersbedingten Erfahrungswelt (cf. Heinzel 2013, 711).

Darüber hinaus ergab sich aus dem Umstand der Pandemie zweitens die durch die ausbleibenden Hospitationen bedingte Konsequenz, dass eine mögliche Bezugnahme zu KOALA Stunden im Interviewverlauf weggefallen ist. Ursprünglich war ein Erwähnen von Methoden oder Sachinhalten als Aufhänger für das Sprechen über KOALA Stunden vorgesehen gewesen. Da die KOALA Stunden auf Grund der Schulschließungen und somit die Hospitationen dieser Stunden vor den Interviews nicht stattfanden, konnten Bezüge zu KOALA Stunden – auch nach Absprache mit den Lehrkräften – schwerlich hergestellt werden. Eine Ausnahme stellen dabei die Interviews in der zweiten Klasse an Schule A dar (Malia und Melissa). Dort konnte vorab und vor der Schulschließung noch eine Hospitation im Monat Februar 2019 stattfinden.

Das Unterrichtsgeschehen der KOALA Stunden ließ sich durch den Hospitationsausfall und daraus hervorgehenden, fehlenden Bezüge erschwert als roter Faden im Interview halten. Die Hospitationen hätten eine gute Gesprächsgrundlage darstellen können, um erstens die Strategien des Konzeptes stärker zu fokussieren und zweitens den Kindern dazu einen konkreten Redeanlass zu geben. In Interviews mit Kindern, die nicht von sich aus viel erzählten, wie beispielsweise im Interview mit Ronja, wären die Bezüge sehr nützlich gewesen, um Impulse zu geben. Statt auf Inhalte aus den Hospitationen einzugehen wurde die Frage gestellt: *In der letzten Zeit hattest du ja wenig Schule, wie war das mit den Sprachen in der Zeit?* Es wurde dadurch immer noch der Forschungsfrage nachgegangen, wie die Mehrsprachigkeit im Kontext des KOALA Programms erlebt wird, weil die Förderung durchaus versucht wurde aufrechtzuerhalten und das Programm vor und nach der Schulschließung stattfand. Trotzdem wurde durch diese ausbleibende Zeit in der Schule und der angepassten Fragestellung der Fokus auch verstärkt auf das außerschulische Erleben der Mehrsprachigkeit gelenkt. Demnach beispielsweise darauf, inwiefern die Mehrsprachigkeit in dem häuslichen Umfeld verwendet und erlebt wird.

7.1. Reflexion der Erhebungsmethode

Grundsätzlich stellt sich keine der Leitfragen als zu komplex oder auffällig problematisch heraus. Daher bestand keine Notwendigkeit den Interviewleitfaden zu überarbeiten (cf. Friebertshäuser und Langer 2013, 439–40). Nichtsdestotrotz kam es zu einzelnen Rückfragen oder Rückmeldungen, dass die Fragestellung schwierig sei und Zeit zum Nachdenken bedürfe (cf. Melissa 7-9).

Zudem evozierten Fragestellungen mit dem Fragewort *wie* beispielsweise „Wie findest du das?“ (Interview Malia 49-50) nicht antizipiert kurze Antworten, wie beispielsweise „gut“ (cf. Liam 41-43). Eine mögliche Alternative wäre das Fragewort *inwiefern* gewesen, dass das Erfragen einer umfassenderen Antwort impliziert. Dieses Wort wurde jedoch bewusst vermieden, um die Fragestellung in ihrem Wortschatz nicht zu komplex zu gestalten. Es wurde stattdessen auf kurze Antworten mit Nachfragen nach Gründen oder der Bitte um eine genauere Erklärungen reagiert. In diesem Zusammenhang wurden auch gelegentlich Suggestivfragen gestellt, was grundsätzlich nicht dem Forschungsinteresse entspricht, das darin besteht, zum Erzählen anzuregen. In dem fünften Interview finden sich beispielsweise die für Suggestivfragen charakteristische geschlossene Formulierung: „Findest du es auch gut ...“ (Absatz 34-45) oder in dem sechsten Interview: „Findest du es trotzdem sehr wichtig, dass ...“ (Absatz 93-94). Hier hätte sinnvoller gefragt werden können: „Wie findest du es ...“, um keine Wertung zu suggerieren und die Frage offener zu gestalten. Wertungen blieben auch in Rückmeldungen nicht gänzlich aus wie „Okay super“ (Interview Julian Absatz 110-11 sowie Interview Melissa, Absatz 56-57), oder „toll“ (Interview Liam Absatz 20-22). Dies ist aus dem Gesichtspunkt der sozialen Erwünschtheit⁸⁴ kritisch zu betrachten, da die Schüler*innen nicht in eine Richtung des Antwortgebens geleitet werden sollten und ihnen nicht suggeriert werden sollte, was erwartet wird zu hören und dementsprechend was seitens der interviewenden Person als gut empfunden wird. Grundsätzlich ist die Person, die interviewt, dazu angehalten, Reaktionen, die Empathie signalisieren, zu vermeiden (cf. Dresing und Pehl 2018, 13). Dies ist in Reaktion auf unerwartete, emotionale Erzählungen, wie jene, dass ein Familienmitglied verstorben ist, nicht gelungen und es wurde mit „Das tut mir Leid“ (Interview Eva Absatz 72-74) reagiert. Diese Reaktion sowie die Reaktion „Wow, der lebt auch noch, toll“ – als Liam von seinem Urgroßvater erzählt

⁸⁴ Cf. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/soziale-erwuenschtheit/14507>

(Interview Liam Absatz 155-157) – sind Reaktionen, die nicht in offensichtlicher Relation zu den Forschungsthemen stehen, was zur Legitimation ebendieser beiträgt.

Es lässt sich abschließend zu der Reflexion der Gesprächsführung und den gestellten Rückfragen zweierlei anmerken. Erstens wurde auch mit einem verhältnismäßig neutralen „Ja, verstehe ich“ (Interview Malia Absatz 34-35) Rückmeldung gegeben und nicht ausschließlich wertende Rückmeldungen. Zweitens haben Schüler*innen mit stark variierender Erzählbereitschaft auf die leitenden Fragen reagiert⁸⁵, woraus die Aufgabe des spontanen Rückfragen als eine größere Herausforderung empfunden wurde. Diese Herausforderung bestand darin, forschungszielorientierte und gleichzeitig eine positive Gesprächsatmosphäre aufrechterhaltende, möglichst offene, kurze Rückfragen zu formulieren. Die zuvor antizipierten Rückfragen waren hierbei oftmals nicht geeignet.

In einer näheren Auseinandersetzung mit der Gesprächsführung zeigt sich überdies, dass häufig in Rückfragen die vorherige Antwort des Schülers oder der Schülerin nochmal wiederholt wurde. Dieser Umstand weist einerseits daraufhin, dass nach Raum gesucht wurde, ohne eine Gesprächspause hervorzurufen, um möglichst treffend auf den genannten Aspekt einzugehen. Andererseits wurde sich dadurch auch nochmal rückversichert, dass die gegebene Antwort korrekt verstanden wurde, beispielgebend in dem Interview mit Joe, als dieser davon berichtet, dass im Türkischunterricht nur Türkisch erlaubt ist und dies wiederholt wurde „Da dürft ihr nur Türkisch sprechen“ (Absatz 85) und Joe dies mit einem „ja“ ergänzte. Ein gelungenes Eingehen auf genannte Aspekte hätte rückblickend an zwei beispielhaften Stellen im Anliegen des Forschungsinteresses auch noch ausführlicher stattfinden können. Erstens als David sagt: „ich konzentriere mich noch mehr auf Türkisch lernen, habe auch türkische Freunde (unv.)“ (Absatz 32). Es hätte hier näher nachgefragt werden können, was er damit meint *sich noch mehr auf das Lernen des Türkischen zu konzentrieren*, anstatt die Unterhaltung auf das Türkischlernen in der Schule zurückzuführen. In dem Interview mit Julian wurde ihm nach der Frage „Gut und warum hast du das genau so (betont) ausgemalt?“ (Absatz 15) nur 15 Sekunden Stille zur Überlegung gegeben bis die Frage „Einfach so?“ (Absatz 17) angeschlossen wurde, was der Schüler als Gelegenheit annahm, um der durchaus komplexen Ausgangsfrage zustimmend zu entgehen. An dieser Stelle wäre es treffender gewesen, entweder noch mehr Zeit zu geben oder die Ausgangsfrage umzuformulieren und nur nach bestimmten Farben oder Orten in der Silhouette zu fragen, um den Gehalt der Denkaufgabe auf eine Sache zu konzentrieren und es darüber für den Schüler einfacher bzw. die Frage zugänglicher zu machen.

⁸⁵ Dies veranschaulicht die Länge der Interviews: das kürzeste Interview ist das mit Samira mit knappen 11 Minuten und das längste Interview jenes mit Fred mit einer Dauer von 25 Minuten.

Neben diesen kritischen Überlegungen lässt sich herausstellen, dass es im Großen und Ganzen dennoch gelungen ist, den Schüler*innen Raum für ihre Gedanken zu geben, indem ihnen, einerseits ausreichend Zeit gegeben wurde, und Verständnis gegenüber ihrer Situation entgegengebracht wurde und andererseits indem sie nicht unterbrochen wurden und die Chronologie der vorab formulierten Fragen flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst wurde (cf. Dresing und Pehl 2018, 13). Dabei ist es auch gelungen nach Abschweifungen auf den Themenwunsch zurückzuführen (cf. Interview Liam Absatz 23-24).

7.2. Reflexion und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

In Bezugnahme auf die vorab formulierten Annahmen, lässt sich schlussfolgern, dass **die erste Annahme** bestätigt wurde: Die Herkunftssprache wird insgesamt verstärkt im familiären Kontext benutzt und Deutsch verstärkt in der Schule. Es bestehen somit Kontexte und Gesprächspartner*innen als Kriterien der Sprachauswahl. Dabei ist die Herkunftssprache teilweise die notwendige Sprache zur Kommunikation mit älteren Familienangehörigen. Daraus (und aus familiären Gesprächspartner*innen allgemein) geht eine erwartete emotionale Verbundenheit einher. **Die zweite Annahme** betraf das Erleben der Mehrsprachigkeit als kognitives Potential, wovon ebenfalls erwartungsgemäß berichtet wurde. Ausgewählte Schüler*innen beschreiben einen kreativen Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit und Code-Switching als kreative Strategie. Dabei ist der Befund sehr interessant, dass Schüler*innen (Malia, Melissa, Liam, Fred), die ihr Sprachkönnen ähnlich gut im Deutschen und Türkischen einschätzen, verstärkter Sprachen innerhalb eines Satzes mischen (Code-Switching) als jene, die ihre Kompetenzen als nicht ausgewogen einschätzen (cf. Marc). Außerdem führen einzelne Schüler*innen explizit Sprachvergleiche an. Das bewusste Kontrastieren von Sprachen ist eine Metareflexion, die innerhalb des KOALA Programms gefördert wird. Joe berichtet von Eigenschaften einer Sprache, indem er diese Eigenschaften mit einer anderen Sprache vergleicht: „Es gibt auch ein Buchstabe, du kennst doch dieses x [...]“ (Absatz 54-56) fängt er an zu erklären und fordert dabei dazu auf, an vorhandenes Sprachwissen anzuknüpfen, um der Erklärung zu folgen. Diese Methodik des Sprachenlernens und des Betrachtens von Sprache ist eine Zielsetzung des KOALA Programms (cf. Ausarbeitung 2014, S.15) und jene Erzählungen beschreiben ihren Effekt. Es ist eben diese Kontrastivarbeit, die das Herzstück des KOALA Programms darstellt. Auch die Beschreibung von Malia darüber, dass sie in Eigenkorrektur erkennt, dass dem gleichen Laut im Türkischen und Deutschen unterschiedliche Grapheme zugeordnet werden, ist eine metasprachliche Leistung. Dabei ist ebenso das Erkennen an erster Stelle sowie das nicht selbstverständliche, nachträgliche Beschreiben und Erklären dieses Prozesses eine sprachbewusste Handlung (cf.

Wildemann, Bien-Miller, und Akbulut 2020, 120). Dies legt nahe, dass der HSU (bzw. hier das KOALA Programm) dazu verhilft, um solches metasprachliches Wissen zu trainieren und zu nutzen (cf. Mehlhorn 2020, 24).

Die dritte Annahme, dass die Mehrsprachigkeit und das Erlernen der Herkunftssprache als hilfreich für das Verstehen von Sachinhalten erachtet werden, wurde ebenfalls bestätigt. Ausgewählte Schüler*innen bestätigten, dass sie ihre Herkunftssprache nutzen, um Nachfragen zu stellen und dass sowohl im KOALA Unterricht als auch im HSU diese Möglichkeit gegeben ist. Diese funktionale Wechselbeziehung der Mehrsprachigkeit ist eine Zielsetzung, die das KOALA Programm hat und die die Schüler*innen bestätigen. Es wird beschrieben, dass die Nutzung beider Sprache eine Unterstützung darstellt und dass sie nicht nur die Interaktion der Lehrkräfte dahingehend erleben, sondern auch ihren individuellen Einsatz der Mehrsprachigkeit. **Die vierte Annahme** kann teilweise bestätigt werden. Es kann kein Zusammenhang zwischen dem Umfang an unterrichtlicher Förderung in der Herkunftssprache in Bezug auf Schuljahre und einem Erleben der Sprache als Ressource festgemacht werden. Malia und Melissa besuchen die zweite Klasse und werden somit im zweiten Jahr im KOALA Programm gefördert und Joe und Marc besuchen die dritte und vierte Klasse, haben jedoch einen weniger stark ressourcenorientierten Blick auf ihre Mehrsprachigkeit. Hierbei zeigt sich die Relevanz von weiteren Variablen, die im Anschluss dargestellt wird. Zunächst kann mit Hinblick auf die letzte, **fünfte Annahme**⁸⁶ festgestellt werden, dass jene schwerlich zu bestätigen ist, da hierfür eine Stichprobe aussagekräftiger gewesen wäre, die mehr Schüler*innen umfasst, die keinen HSU oder keine Förderung im KOALA Programm haben. Es ist nur ein Schüler (Julian), von dem ausgegangen wird, dass er noch nie HSU (in Russisch) hatte. Es lässt sich jedoch vermuten, dass eine Förderung im HSU sein Selbstkonzept positiv bestärken würde, da er sich einerseits einen Unterricht im Russischen wünscht und andererseits seine Lese- und Schreibkompetenz als ausbaufähig erachtet.

Mit Rückblick auf die vierte Annahme kann folgender Zusammenhang herausgestellt werden. Erstens werden Forschungsergebnisse – angenommen auf Grund der Teilnahme am KOALA

⁸⁶ Annahme 5:

Ausgehend von den Annahmen 1-4 besteht ein Zusammenhang zwischen der Herkunftssprache und dem Identitätskonzept und dabei ein positiver Zusammenhang zwischen der Förderung der Herkunftssprache und einer selbstbewussten, positiven Perspektivierung des Sprachkönnens und der Sprachbewusstheit insgesamt und vor allem in Bezug auf die Herkunftssprache.

Programm – nicht bestätigt, die festhalten, dass Herkunftssprachen oftmals bei Schuleintritt in den Hintergrund rücken und in diesem Fall Deutsch als Umgebungssprache zur dominanteren Sprache wird (cf. Mehlhorn 2020, 24). Stattdessen berichten alle Schüler*innen von Kompetenzen in Herkunftssprachen *und* der deutschen Sprache. Zweitens ist jedoch nicht alleine die Förderung in der Schule ausschlaggebend dafür, welche Sprache als die dominante Sprache eingesetzt wird und inwiefern die Mehrsprachigkeit als eine Ressource erlebt wird, sondern dem außerschulischen, familiären Kontext kommt dabei eine auch tragende Rolle zu. Die mehrsprachlichen Kompetenzen werden von jenen Schüler*innen (Malia, Melissa, Liam, Fred, Ronja) als ausgewogener beschrieben – gleich gute Kompetenzen im Türkischen und Deutschen – die von vielen Sprechanschlüssen in der Herkunftssprache im privaten Umfeld berichten. Ronja (dritte Klasse) beschreibt, dass sie viel Türkisch mit ihren Eltern spricht (cf. Absatz 36) und stellt heraus, dass „Türkisch meine Sprache ist [...]“ (Absatz 18) und dass Türkisch die Sprache ist, die sie am besten kann (cf. Absatz 18-20). Es zeigt sich daher drittens, dass die Anzahl der Kontaktpersonen für die Herkunftssprache und das Engagement der Eltern einflussreiche Variablen auf das Erleben der individuellen Mehrsprachigkeit darstellen. Liam und Ronja beschreiben höhere Kompetenzen im Türkischen als im Deutschen und Fred betont die persönliche Bedeutsamkeit des Türkischen bei gleich guten („fließenden“) Sprachkenntnissen. Es wird davon ausgegangen, dass die Einstellungen der Eltern (beispielsweise das hohe Engagement seitens der Mutter von Fred) der Herkunftssprache gegenüber und jene im alltäglichen Gebrauch zu erhalten, einen Einfluss darauf hat, inwiefern die Schüler*innen einerseits eine persönliche Bedeutsamkeit der Sprache erleben und, andererseits inwiefern sie ihren Sprachgebrauch als kompetent erleben. Marc, der konzeptuell in der Schule im gleichen Umfang gefördert wird wie Fred, stellt – in Bezug auf sein Erleben der Mehrsprachigkeit – nahezu ein Kontrastivbeispiel zu ihm dar. Dabei ist der ersichtliche Hauptunterschied, dass Marcs Eltern kein Türkisch mit ihm sprechen. Marc (vierte Klasse) beschreibt zu der Kommunikationssprache mit seinen Eltern: „Die sprechen mit mir Deutsch“ (Absatz 20) und dass er sich in Deutsch besser ausdrücken kann als in Türkisch (cf. Absatz 12). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen daher Grosjean (2020), wenn sie herausstellt: „Sprachliche Kompetenz ist also abhängig von den Gelegenheiten zum Sprachgebrauch“ (Grosjean 2020, 15). Welche Faktoren schließlich dazu beitragen, dass Eltern verstärkt oder weniger verstärkt die Herkunftssprache auch zu Hause mit den Kindern bewusst üben und sprechen, kann innerhalb dieser Studie nicht ermittelt werden. Es ließe sich beispielsweise vermuten, dass einer „sozialen Eingebundenheit in die Herkunftskultur“ (Göbel und Buchwald 2017, 109) durchaus Bedeutung zukommt und außerdem inwiefern die Eltern oder Verwandte bemüht sind, beispielsweise Kontakte zu

herkunftssprachlichen Angehörigen aufrechtzuerhalten (cf. Heimler 2020, 139). Es lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die von dem KOALA Programm angestrebte Zusammenarbeit mit den Eltern der teilnehmenden Schüler*innen von großer Bedeutung ist.

Wenn ein Schüler zu dem Erwerb seiner Sprachen Deutsch und Türkisch beschreibt, dass sich ein „Mischmasch entwickelt“ (Fred, Absatz 134) hat, dann unterstützt das akademische Forschung zum Zweitspracherwerb, die es nicht vermag nur Regelmäßigkeiten und klare Strukturen herauszustellen, denn „die Lernaltersprache unterliegt dabei einer ständigen Entwicklung und Dynamik“ (Busch 2017, 101). Außerdem beschreibt Fred die Schwierigkeit, dass er mal Türkisch und mal Deutsch je nach Wohnort in Deutschland oder der Türkei verstärkt benutzt (cf. Absatz 134), wobei er das Erleben von „Phasen der Restrukturierung sprachlicher Fähigkeiten bzw. Dominanzen“ (Grosjean 2020, 15) ausführt. Jessner-Schmid und Allgäuer-Hackl (2020) argumentierten: „Mit jeder zusätzlichen Sprache verändert sich das Wissen über Einzelsprachen, aber auch das Gesamtsystem“ (Jessner-Schmid und Allgäuer-Hackl 2020, 82). Joe, der drei Sprachen täglich benutzt, veranschaulicht, dass er beim Benutzen und Vergleichen von Sprachen alle seine vorhandenen Sprachen berücksichtigt (cf. Absatz 14, 58).

Der vordergründig ressourcenorientierte Blick auf die eigene Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ist **ein bedeutendes Ergebnis der Studie**, denn – wie anhand aktueller Forschungsliteratur herausgestellt wurde – ist dies keine Selbstverständlichkeit. Liam sagt: „Türkisch und Deutsch kann ich schon richtig gut“ (Absatz 60) und beschreibt „wie schön“ (Absatz 112) eine Verwandte sein Englisch finden muss. Joe – der innerhalb der Stichprobe die defizitärste Perspektive auf sein Sprachkönnen vermittelt – vermittelt dennoch die Einstellung, dass seine Mehrsprachigkeit ein Kapital darstellt: „Kinder können zum Beispiel zwei Sprachen [mhm(bejahend)] und ich kann drei Sprachen [mhm(bejahend)], dann weiß ich mehr und kenne ich mehr Buchstaben und so“ (Absatz 80). Die Schüler*innen vermitteln keine Einstellung, die darauf schließen lassen, dass sie sich auf Grund ihrer Mehrsprachigkeit nicht zugehörig oder machtlos fühlen. Sie vermitteln gegenteilig, dass sie ihre Sprache auch dazu benutzen, um Menschen zu integrieren und um zu helfen. Die angenommene (und in einer Hospitation erlebte) Einstellung der Lehrkräfte, alle Sprachen explizit im Klassenzimmer willkommen zu heißen, hat einen angenommenen Effekt darauf, dass die Schüler*innen innerhalb der Stichprobe selbstbewusst von der Wertigkeit ihrer Sprachen sprechen und vor allem, dass sie diese nicht in Frage stellen.

Ein unerwarteter Befund besteht in dem Erleben des HSU als **monolinguales Unterrichtskonzept**. Hier ist jedoch relevant zwischen dem HSU innerhalb des KOALA Programms und in Türkisch und dem HSU an einer externen Einrichtung und in Spanisch zu unterscheiden. Ebenfalls von Relevanz ist, dass sich nur zwei Schüler*innen derart über das Konzept geäußert

haben. Zu dem HSU innerhalb des KOALA Programms äußerte sich Joe mit der Aussage, dass Nachfragen auf Türkisch stattfinden sollen, „weil wir in Türkischunterricht sind, da müssen wir nur Türkisch sprechen“ (Absatz 84). Mit Hinblick auf den HSU an einer weiteren schulischen Einrichtung (cf. Absatz 89-98) macht Eva sehr deutlich (und sehr viel deutlicher als Joe), dass sie dort nur Spanisch sprechen soll: „[...] aber wir reden kein Deutsch, auf garkeinen Fall, wir dürfen nicht, verboten“ (Absatz 124). Grundsätzlich ist eine derartige Didaktik, die vorschlägt im Sprachunterricht (hier: HSU) nur die Zielsprache zu benutzen durchaus mit guten Argumenten zu verteidigen. Jedoch steht der HSU im Kontext eines Postulats an die Mehrsprachigkeit und an das gesamtsprachliche Repertoire als eine Ressource.⁸⁷ Es lässt sich dazu noch abschließend anmerken, dass der HSU innerhalb des KOALA Programms auch als ein Unterrichtskonzept erlebt wird, das sowohl Türkisch als auch Deutsch zulässt: „also beim Türkischunterricht ähm kann ein Kind zum Beispiel nicht so gut Türkisch und der sagt das auf Deutsch und dann übersetzen wir das auf Türkisch“ (Ronja, Absatz 44).

Mit Hinblick auf den HSU ist **ein weiterer interessanter Befund**, dass Marc und Samira den HSU gegenüber den KOALA Stunden als lerneffektiver erleben. Für Marc ist die Visualisierung von neuem Wortschatz wichtig, was ihm in den KOALA Stunden manchmal zu kurz zu kommen scheint: „[...] weil ich finde es so schwer [...] ohne dass es da steht auf Türkisch [...]“ (Absatz 48). Er erlebt die mündliche Wortschatzarbeit als Fokus der KOALA Stunden. Marc macht deutlich, dass es überwiegend nicht die schriftlichen, sondern mündlichen Aufgaben sind, die ihm Schwierigkeit bereiten: „Nicht sehr schwierig, die Aufgaben im Heft sind für mich zum Beispiel leicht [okay] nur ein bisschen das zu verstehen, was, wenn der Lehrer war zu erklärt ist, ist ein bisschen schwer“ (Absatz 38). Für Samira ist es der Fokus auf einer Sprache und die nicht zusätzliche zeitliche Koordinierung welche Sprache wann benutzt werden soll, was sie im HSU entlastet (cf. Absatz 58-62). Grundsätzlich kann die Vermutung aufgestellt werden, dass bei Marc ein Zusammenhang zwischen dem wenigen mündlichen Sprachgebrauch des Türkischen im privaten Umfeld und den Schwierigkeiten beim Verstehen von vordergründig verbalen Äußerungen im Unterricht besteht (cf. Absatz 48). Grundsätzlich ergibt sich aus den Äußerungen der beiden Schüler*innen, dass es die Kombination aus HSU und KOALA Stunden ist – die das KOALA Programm ausmacht – die positiv ist, um Lernschwierigkeiten abzufangen, die beispielsweise für Schüler*innen in den KOALA Stunden bestehen.

⁸⁷ Für eine Diskussion über die verschiedenen Richtlinien und Argumente zu Positionen der Sprachdidaktik ist ein wissenschaftlicher Artikel von Macaro (2001) sehr interessant, der sich nicht explizit mit dem HSU in Deutschland auseinandersetzt, jedoch auch mit Positionen von Lehrkräften, die in Bezug auf Aspekte der Mehrsprachigkeit geschult wurden und sich im Anschluss zu didaktischen Entscheidung einer sogenannten One-Language-Only (OLON) oder One-Language-at-the-time (OLAT) Regelung äußern (cf. Macaro 2001, 531–45).

Zuletzt ist ein durchaus nicht überraschender, jedoch nicht angenommener Aspekt, wie global die Schüler*innen von ihrer individuellen Mehrsprachigkeit berichten. So steht die Mehrsprachigkeit von Eva im Kontext des kaputt gefahrenen Autos in der Familie, weil dieses notwendig ist, um zum HSU zu gelangen (Eva, Absatz 94-97).

Auch zu diskutieren sind die Ergebnisse in Rückbezug auf die von Reich (2006) durchgeführte quantitative Studie. Die unterschiedlichen Forschungszugänge generieren Erkenntnisse, die dem jeweilig anderen Zugang beabsichtigt vorenthalten sind (cf. Uhlendorff und Prengel 2013, 145–46). Die vorliegende qualitative Studie hat die Bedeutungen der KOALA- Fördermaßnahme erfragt, während die Studie von Reich (2016) erforscht hat, inwiefern sich die schriftsprachlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Förderkonzepten (auch dem KOALA Konzept) entwickeln. Es lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse sich komplementieren. Reich (2016) stellte fest, dass die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen haben. Diese Studie stellt heraus, dass dieser Einfluss auch von Seiten der Eltern stattfindet. Die von den Schüler*innen beschriebene funktionale Wechselbeziehung der Sprachen (hier überwiegend Deutsch-Türkisch) ist stimmig mit dem Ergebnis, dass die Kompetenzen der im KOALA Programm geförderten Schüler*innen in beiden Sprachen hoch sind.

7.3.Grenzen der Studie

Hinsichtlich der Sprachenportraits, die Gesprächsanlass boten und Gelegenheit darstellten, die Kinder kennenzulernen, ist zu bemerken, dass ihrer Analyse und die entsprechenden Annahmen über die Sprachbiographien der Schüler*innen ausschließlich auf der Zeichnung und der Erzählung der Schüler*innen basiert. Dabei ist kein umfassender Blick auf die tatsächliche Sprachbiographie in ihrer Komplexität möglich, sondern es wurde durch die Erzählung nur ein Einblick gegeben, wie die Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit erleben und ein Erleben ist stets subjektiv. Die Einschätzungen der Schüler*innen gegenüber ihrem Sprachkönnen sind nicht zu vergleichen mit objektiven Testungen unter Beurteilungskriterien. Es ist möglich, dass ein*e Schüler*in das eigene Sprachkönnen als niedrig einstuft, jedoch bei einer Testung verhältnismäßig gut abschneiden würde. Grundsätzlich lässt sich mit Hinblick auf die Forschungsmethode anmerken, dass „[...] sich die empirische Forschung der Begrenztheit und Abhängigkeit ihrer eigenen Erkenntnisinstrumente (auch von gesellschaftlichen, sozialen, historischen Gegebenheiten und paradigmatischen Traditionen) bewusst sein [...]“ (Friebertshäuser, Prengel, und Langer 2013, 22) sollte. Die Ergebnisse dieser Studie sind eingebettet in

tagesformabhängige, einmalige Interviews und keine Untersuchungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Zudem waren die gesellschaftlichen Umstände mit Hinblick auf Unsicherheit der Unterrichtsweiterführung und Umstellungen, beispielsweise mit Bezugnahme auf ein obligatorisches Tragen von Mund-Nasen Schutzmasken, zu berücksichtigende indirekte Einflussfaktoren auf die Gesprächssituation. Ein Interview (Julian) konnte auf Grund von Vorsichtsmaßnahmen sogar nicht in einen Innenraum stattfinden, sondern auf einer Bank im Schulgarten während der Pause, was durchaus die Konzentration beeinflusst haben könnte.

Das Erleben der individuellen Mehrsprachigkeit im Kontext des KOALA Programms kann anhand der vorliegenden, herausgearbeiteten Aspekte festgemacht, jedoch keinesfalls verallgemeinert werden. Die Ergebnisse sind dementsprechend nicht repräsentativ und geben ausschließlich einen Einblick in die Bedeutsamkeiten der individuellen Mehrsprachigkeit von zehn Schüler*innen zweier Grundschulen und einem Schüler, der derzeit die sechste Klasse an einem Gymnasium besucht und in der Vergangenheit am KOALA Programm teilnahm. Dabei haben auch nicht alle interviewten Schüler*innen (nur) jene Herkunftssprache, die im KOALA Programm gefördert wird (an beiden Schulen: Türkisch). Diese Unterschiede erschweren zudem eine Verallgemeinerung und unterstreichen die nicht vorhandene Repräsentativität.

Ausgehend von der Annahme, dass das KOALA Programm einen Einfluss auf das Erleben der individuellen Mehrsprachigkeit hat, ist auch anzunehmen, dass Kinder, die nicht in KOALA Klassen sind und somit nicht für die Stichprobe berücksichtigt werden konnten, weil die Eltern sie nicht bei dem Programm angemeldet haben, von gegenteiligen Eindrücke im Erleben ihrer Mehrsprachigkeit berichtet hätten. Ebenfalls muss bedacht werden, dass das Kriterium der Teilnahme am KOALA Programm impliziert, dass ein bestimmtes Engagement der Eltern vorhanden ist, die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern. Die Befürwortung des Programms und das Engagement der Eltern ist eines der Anliegen der, im KOALA Programm involvierten Lehrkräfte, die die Zusammenarbeit mit den Eltern aktiv fördern. Dieser Ergebnisdiskussion zur Folge lassen sich finale Schlüsse und Ausblicke zur Studie formulieren.

8. Fazit und Ausblick

„Mehrsprachigkeit ist wunderschön, aber macht viel Arbeit“ (Frau Sánchez Oroquieta, Z.756-57) und diese Arbeit lohnt sich – dies verdeutlichen die Erzählungen der mehrsprachigen Schüler*innen. Die leitende Fragestellung wie Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit im Kontext des KOALA Programms erleben, kann in drei zusammenfassenden Punkten beantwortet werden. Erstens als Ressource zur Verständigung im außerschulischen, familiären Kontext und dabei auch als Hilfe zum eigenen Verständnis oder zum Helfen anderer Menschen, die sie sprachlich integrieren können.

Zweitens als Kompetenz, die sie auszeichnet und mit der sie sich gegenüber anderen abheben. Zudem als Kompetenz, die ein kreatives Potential birgt, um die Sprachen zu mischen, aus Wortschatzlücken und stilistischen Gründen heraus.

Drittens als Ressource, um in der Schule in beiden Sprachen (der Herkunftssprache und der deutschen Sprache) Kompetenzen zu entwickeln und als metasprachliche Kompetenz, die sich in produktiven Sprachvergleichen äußert.

Heterogenität ist eine Herausforderung. Sie ist nicht notwendigerweise eine Belastung, sondern eine Chance für Wachstum und „Ausgangspunkt des gesamten schulischen Handelns“ (Jaitner 2006, 26). Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterrichtsgeschehen schafft einen sensiblen sprachlichen Umgang, von dem alle lernen können (cf. Eva Absatz 130). Eine sprachliche Heterogenität fassen Schüler*innen als ein Potential auf, um voneinander zu lernen und um sich gegenseitig zu helfen. Insgesamt sprechen die Stimmen der Schüler*innen für die didaktische Entscheidung, Herkunftssprachen in der Schule zu lehren und dass dies nicht nur individuellen Nutzen, sondern eine Einbindung der Herkunftssprachen in den Regelunterricht auch Sinnhaftigkeit auf institutioneller Ebene hat: auch Lehrkräfte können von der sprachlichen Vielfalt profitieren. Die Schüler*innen stellen das KOALA Programm als eine gute Initiative zur Förderung ihrer Mehrsprachigkeit heraus, obwohl sie auch den Arbeitsaufwand, der daraus für sie hervorgeht, und die zeitliche Strukturierung in den KOALA Stunden problematisieren. Mehrsprachigkeit ist – in manchen Augen – nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Gefahr, wobei dieses Empfinden möglicherweise grundlegend darin wurzelt, dass die deutsche Sprache in den Schatten unbekannter Sprachen gestellt werden könnte (cf. Roth 2013, 16). Die Aussagen der Schüler*innen geben auch hierauf eine Antwort. Allen Schüler*innen ist die deutsche Sprache wichtig, manche Schüler*innen stellen diese Bedeutsamkeit mehr heraus als

andere. Interessanterweise ist es David – dessen Herkunftssprache aktuell nicht mehr in der Schule gefördert wird – der vielmehr eine Funktionalität als eine persönliche Bindung zu der deutschen Sprache herausstellt. Alle anderen Grundschüler*innen betonen sogar teilweise, dass ihnen Deutsch sprechen zu können wichtig ist (cf. Malia 104-110). Das Lernen beider Sprachen (oder mehr als zwei Sprachen) stellt für die Schüler*innen eine Hilfe dar, um in *beiden* Sprachen kompetent zu sein. Dies ist der Fokus des KOALA Programms und auch der Fokus, den die Schüler*innen haben. Für die Schüler*innen ist nicht relevant, dass sie im Türkischen derart kompetent werden möchten, dass sie das Deutsche in Deutschland nicht mehr als Umgangssprache brauchen.⁸⁸ Die deutsche Sprache wird nicht in den Schatten gestellt, sondern in ein anderes Licht gerückt und dabei für die Schüler*innen in ein – zu argumentieren – positiveres Licht.⁸⁹

Es lassen sich drei aus der Untersuchung hervorgehende zukunfts-gerichtete Fragestellungen formulieren. **Der erste Ausblick** dieser Studie besteht darin, *wie mit Mehrsprachigkeit an weiterführenden Schulen umgegangen werden sollte*. Frau Sánchez Oroquieta fragt aus der Perspektive einer Lehrkraft am Gymnasium, die Schüler*innen mit fünfzehn verschiedenen Herkunftssprachen unterrichtet: „was mache ich mit dem Reichtum?“ (Frau Sánchez Oroquieta, Z.509-10). Sie merkt in dem Kontext an, dass sie durchaus mehr Potential für die Thematisierung und Einbindung von Mehrsprachigkeit in geisteswissenschaftlichen Fächern sieht (Frau Sánchez Oroquieta, Z. 712-718).⁹⁰ Ofelia García kommentierte das KOALA Programm nach dem Besuch einer KOALA Schule mit den Worten: „Der Unterricht, den ich sah ist ein Modell für Lehrerausbildung überall auf der Welt“ (Ausarbeitung 2021, 20). García (2017) gibt gleichzeitig als prominente Vertreterin der *Translanguaging* Methodik (cf. García und Wei 2014) eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem fächerübergreifenden Umgang mit Mehrsprachigkeit an weiterführenden Schulen. Sie argumentiert dabei, dass mit einer Sprachvielfalt-integrierenden Didaktik auch neue Rollen von Lehrkräften ausgewiesen werden. **Der zweite Ausblick** ist: *Welche neuen Rollen ergeben sich für Lehrpersonen und wie kann eine Ausbildung darauf vorbereiten?* García argumentiert, dass Lehrpersonen dabei weniger Sprachautoritäten

⁸⁸ Eine solche Einstellung wird hier rein hypothetisch als ein Extrem dessen angenommen, was hinter einer Furcht von sprachlicher Übersättigung stehen könnte.

⁸⁹ Die Studie lässt keine Aussagen darüber zu, inwiefern die Schüler*innen auf Grund der Teilnahme am KOALA Programm die deutsche Sprache positiver erleben, als dies der Fall wäre, wenn sie nicht zusätzlich in ihrer Herkunftssprache gefördert würden. Die herauszustellende Tatsache jedoch, dass die türkische Sprache eingesetzt wird, um die deutsche Sprache zu lernen und dies nach der Studie von Reich (2016) erfolgreich, sowie die Aussagen der Schüler*innen darüber, dass beide Sprache wichtig sein, wenn auch unterschiedlich bedeutsam, unterstützen diese – zu überprüfende – Hypothese.

⁹⁰ Das zuvor erwähnte BMBF Forschungsprojekt *SchriFT* stellt jedoch auch eine beispielhafte Koordination zu neben dem Deutschunterricht explizit naturwissenschaftlichen Fächern dar (cf. Gürsoy, Roll, und Enzenbach 2020, 215–16).

als ebenso Sprachlernende sind, die die Sprachfähigkeiten und damit einhergehenden Lernstrategien ihrer Schüler*innen anerkennen, erkunden und fördern (cf. García 2017, 22–24).⁹¹ Daher ist es bedeutsam Programme wie das KOALA Programm als Impulse zu begreifen, um Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung in der Ausbildung von Lehrkräften schulformübergreifend in das Curriculum aufzunehmen und dabei auch *Translanguaging* Ansätze⁹² zu erproben und weiterzuentwickeln. Dieser Ansatz impliziert, anzuerkennen, dass die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit keine der Grundschuldidaktik eigene Verantwortlichkeit ist, sondern dass auch weiterführende Schulen diese Aufgabe mittragen und dass es entscheidend ist, auf im Grundschulalter errungenen Fähigkeiten – wie jenen, die das KOALA Programm hervorgebracht hat – aufzubauen. Daraus ergibt sich **die konkrete Frage in welchem Lehrformat Herkunftssprachen zukünftig angeboten werden sollten. Inwiefern kann und sollte ein dem KOALA Programm ähnliches Format an weiterführenden Schulen durchgeführt werden? Sollten Herkunftssprachen, wie das Türkische, als Fremdsprache angeboten werden?**⁹³ Die Kinder, die in der Studie interviewt wurden, machen deutlich, dass sie das Lernen ihrer Herkunftssprache möglichst nicht als zusätzliche Aufgabe empfinden wollen, der sie sich widmen, wenn ihre Schulkolleg*innen bereits den Heimweg angetreten haben. Die Herkunftssprachen in die reguläre Unterrichtszeit zu integrieren wäre dementsprechend ein Wunsch und diesem Wunsch entsprächen genannte, beispielhafte Translanguaging-Ansätze.

Der Ersatz von HSU durch Fremdsprachenunterricht in der entsprechenden Sprache ist eine Option, die eine geschulte, erhöhte Binnendifferenzierung erfordert, da die Leistungen überdurchschnittlich heterogen sein könnten. Dies könnte deshalb der Fall sein, weil ein*e Schüler*in, der/die mit dem KOALA Programm während der Grundschulzeit gefördert wurde, neben einem/einer Schüler*in sitzen könnte, der/die gar keine Vorkenntnisse hat, sondern der/die aus Interesse Türkisch und nicht Französisch als zweite Fremdsprache wählt (cf. auch Interview Frau Sánchez Oroquieta zur Heterogenität im HSU, Z. 178-196).

Mit Hinblick auf aktuelle Angebote lässt sich feststellen, dass sprachsensibler Fachunterricht eine immer aktueller werdende Thematik ist.⁹⁴ BiSS (*Bildung durch Sprache und Schrift*) ist

⁹¹ 2020 erschien ein Sammelband, der Theorie und Praxisbeispiele zu *Translanguaging* anschaulich darstellt (cf. A. Panagiotopoulou, Rosen, und Strzykala 2020).

⁹² Tsokalidou und Skourto (2020) stellen anschauliche Antworten von Lehrenden aus aller Welt zusammen, die von Vorteilen und Nachteilen berichten, die sie beim Einsatz von Translanguaging- Strategien für ihre Schüler*innen empfinden (cf. Tsokalidou und Skourto 2020, 229–31). Außerdem stellen selbige Autoren einen Überblick darüber dar, was unter Translanguaging verstanden wird (cf. Tsokalidou und Skourto 2020, 220–24).

⁹³ Das Ausbildungsangebot zu Türkisch steigt, beispielsweise kann Türkisch an der Universität Kiel als Ergänzungsfach von Lehramtsstudierenden mit dem Schwerpunkt Gymnasium gewählt werden cf. <https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/tuerkisch>.

⁹⁴Cf.

beispielsweise ein Netzwerk aus in der Schulpraxis tätigen Pädagogen und Wissenschaftler*innen zur Thematik, die an Konzepten zur sprachlichen Bildung arbeiten. Dabei werden auch Angebote der Weiterbildung für Lehrpersonen zur Verfügung gestellt.⁹⁵ Darüber hinaus gibt es Initiativen, wie das ZMI (*Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln*). Das Ziel dieser Initiative ist es, Maßnahmen zu entwickeln und zu unterstützen, die zur sprachlichen und kulturellen Öffnung von Bildungsinstitutionen beitragen.⁹⁶ Außerdem gibt es ein *Arbeitskreis Didaktik* der KOALA Schulen, der viermal im Schuljahr tagt und beteiligten Kolleg*innen die Möglichkeit zum Austausch bietet (cf. KOALA Ausarbeitung 2021, 36-37).

Die vorliegende Untersuchung ist ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit – dafür sie im schulischen Kontext als individuelle Lernvoraussetzung von Schüler*innen zu schätzen und didaktisch zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Studie zeigen positive Effekte des KOALA Programms auf. Der Ausbau integrationspolitischer Maßnahmen zum Thema Sprachvielfalt an der Schule wird dementsprechend als bedeutsam konstatiert. Die sprachliche Integration von Herkunftssprachen im schulischen Kontext, ist dabei nicht nur eine didaktische Entscheidung. Es ist ein pädagogisches Handeln, das Schüler*innen in ihren individuellen Potentialen fördert und sie in die Gesellschaft integriert. Dies sind letztlich vordergründige und langfristige Ziele schulischer Bildungsprozesse.

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht.html> und

<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> und

<https://zmi-koeln.de/2020/04/04/sprachsensibler-fachunterricht-in-der-lehrerbildung/>

auch das Netzwerk *Zukunftsschulen NRW* stellt Reflexionsbögen für Lehrer*innen und Schüler*innen zum Thema sprachsensibler Unterricht bereit cf.

<https://www.zukunftsschulen-nrw.de/praxisbeispiele/ii-foerderung-spezieller-schuelergruppen/binnendifferenzierende-und-sprachsensible-integration-im-fachunterricht>

⁹⁵ Cf. <https://www.biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/forschungsnetzwerk/>

⁹⁶ <https://zmi-koeln.de>

9. Literaturverzeichnis

- Bialystok, Ellen. 2017. „The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience.“ *Psychological Bulletin* 143 (3): 233–62. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>.
- Bredthauer, Stefanie, und Hilke Engfer. 2018. „Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?“, 20. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf.
- Busch, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. UTB Sprachwissenschaft 3774. Wien: facultas.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Elsner, Daniela. 2020. „Fremdsprachen“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique Rauch, 39–47. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Friebertshäuser, Barbara, und Antje Langer. 2013. „Interviewformen und Interviewpraxis“. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 437–57. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2018073122323786280187>.
- Friebertshäuser, Barbara, Annedore Prengel, und Antje Langer. 2013. „Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung“. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2018073122323786280187>.
- Fürstenau, Sara. 2011. „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung“. In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, 1. Aufl, 25–51. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Fürstenau, Sara, und Mechtild Gomolla. 2011. „Einführung Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit“. In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, 1. Aufl, 13–25. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Galling, Isabella. 2011. „Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit.“ In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, 1. Aufl, 204–215 (12. Kapitel). Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. www.vs-verlag.de/onlinePLUS.
- García, Ofelia. 2017. „Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers“. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*, herausgegeben von Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, und Philia Thalgott. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-005>.
- García, Ofelia, und Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan.

Göbel, Kerstin, und Petra Buchwald. 2017. *Interkulturalität und Schule: Migration - Heterogenität - Bildung*. UTB Schulpädagogik 4642. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique Rauch. 2020. „Mehrsprachigkeit und Bildung - zur Konzeption des Handbuchs“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, von Ingrid Gogolin, herausgegeben von Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Gogolin, Ingrid, und Marianne Krüger-Potratz. 2020. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Grosjean, François. 2020. „Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique Rauch, 13–23. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Gürsoy, Erkan, Heike Roll, und Christine Enzenbach. 2020. „Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht: Wege zu einer mehrsprachigen Literalität“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 213–19. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Heimler, Julian. 2020. „Mehrsprachigkeit und Geschlecht“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 137–43. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Heinzel, Friederike. 2013. „Zugänge zur kindlichen Perspektive- Methoden der Kindheitsforschung“. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 707–23. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2018073122323786280187>.

Höhne, Manfred, Rosella Benati, und Maria José Sánchez Oroquieta. 2021. *KOALA - Korrdiniertes mehrsprachiges Lernen Handbuch zum Planen und Vorbereiten*. Herausgegeben von Bezirksregierung Köln https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_handreicherung_planen_vorbereiten.pdf.

Jacob, Larissa. 2020. *Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit - die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschülern auf ihren Tertiärspracherwerb*. Dissertation Universität Hamburg. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Jaitner, Thomas. 2006. „Sprachliches Lernen und Schulentwicklung“. In *Mehrsprachigkeit macht Schule*, herausgegeben von Detlef Heints, Jürgen E. Müller, und Ludger Reiberg, 25–31. KöBeS Reihe A 4. Duisburg: Gilles & Francke.

Jessner-Schmid, Ulrike, und Elisabeth Allgäuer-Hackl. 2020. „Eine dynamische systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 81–87. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Krumm, Hans-Jürgen. 2020. „Mehrsprachigkeit und Identität“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und

Dominique P Rauch, 131–37. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Lange, Imke. 2020. „Bildungssprache“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique Rauch, 53–61. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle. 2020. „Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 245–51. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Macaro, Ernesto. 2001. „Analysing Student Teachers’ Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making“. *The Modern Language Journal* 85 (4): 531–48. <http://www.jstor.org/stable/1193074>.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

McMonagle, Sarah. 2020. „Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen - eine europäische Perspektive“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Mehlhorn, Girt. 2020. „Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 23–31. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 2013. „Experteninterviews- wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung“. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 457–73. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2018073122323786280187>.

Myers-Scotton, Carol. 2002. *Contact Linguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299530.001.0001>.

Oeter, Stefan. 2020. „Sprachpolitik und Sprachenrechte“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 329–35. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Panagiotopoulou, Argyro, Lisa Rosen, und Jenna Strzykala, Hrsg. 2020. *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1>.

Piller, Ingrid. 2020. „Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 335–41. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Plewnia, Albrecht, und Astrid Rothe. 2011. „Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit - Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken“. In *Sprache und Integration: über Mehrsprachigkeit und Migration*, herausgegeben von Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia, und Melanie Steinle, 215–53. Studien zur deutschen Sprache, Bd. 57. Tübingen: Narr.

Reich, Hans H. 2016. „Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen“. In *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, herausgegeben von Peter Rosenberg und Christoph Schroeder. Deutsch als Zweitsprache, DaZ, Band 10. Berlin ; Boston: De Gruyter.

Reich, Hans H., und Hans-Jürgen Krumm. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster New York München: Waxmann.

Riehl, Claudia Maria. 2006. „Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung“. In *Mehrsprachigkeit macht Schule*, herausgegeben von Detlef Heints, Jürgen E. Müller, und Ludger Reiberg, 15–25. KöBeS Reihe A 4. Duisburg: Gilles & Francke.

Rost, Detlef H. 2013. *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: eine Einführung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. UTB Erziehungswissenschaften, Psychologie 8518. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Roth, Hans-Joachim. 2006. „Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel“. In *Mehrsprachigkeit macht Schule*, herausgegeben von Detlef Heints, Jürgen E. Müller, und Ludger Reiberg, 11–15. KöBeS Reihe A 4. Duisburg: Gilles & Francke.

———. 2013. „Sprache-Sprechen-Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt“. In *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*, herausgegeben von Hans-Joachim Roth, Henrike Terhart, und Charis Anastasopoulos, 13–43. Wiesbaden: Springer VS.

Schnoor, Birger. 2020. „Intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen: eine sozialwissenschaftliche Perspektive“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 99–109. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Thul, Inge, und Metin Cetin. 2014. *Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht - Das KOALA-Konzept an Kölner Grundschulen*. Herausgegeben von der Bezirksregierung Köln. Köln. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf.

Trabant, Jürgen. 2008. *Was ist Sprache?* Originalausg. Beck'sche Reihe 1844. München: C.H. Beck.

———. 2009. *Die Sprache*. Orig.-Ausg. Beck'sche Reihe C.-H.-Beck-Wissen 2464. München: Beck.

Triulzi, Marco, und Ina-Maria Maahs. 2019. „»ab A2 wird dieser »sprach-mixed-salat« eher schwierig« Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung“. Herausgegeben von Universität Wien. *Wiener Linguistische Gazette* 84 (Mai): 1–27. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/842019/triulzi-maahs-einstellungen.pdf.

Tsokolidou, Roula, und Eleni Skourtou. 2020. „Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators’ Perspectives“. In *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, herausgegeben von Julie A. Panagiotopoulou, Lisa Rosen, und Jenna Strzykala, 219–35. Inklusion Und Bildung in Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1>.

Uhlendorff, Harald, und Annedore Prengel. 2013. „Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden“. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 137–49. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2018073122323786280187>.

Wandruszka, Mario. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München ; Zürich: Piper.

Wei, Li. 2011. „Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools“. *The Modern Language Journal* 95 (3): 370–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>.

Weis, Mirjam, Julia Mang, Barbara Baumann, und Kristina Reiss. 2020. „Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015“. In *Handbuch Migration und Erfolg*, herausgegeben von Petia Genkova und Andrea Riecken, 375–88. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_27.

Wildemann, Anja, Lena Bien-Miller, und Muhammed Akbulut. 2020. „Mehrspachigkeit und Sprachbewusstheit - empirische Befunde und Unterrichtskonzepte“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique P Rauch, 119–25. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

9.1. Verzeichnis der Internetquellen

Das Schulministerium NRW zum Thema *Integration*

<https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/integration-durch-bildung>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Das Schulministerium NRW zum *Erlass zur Deutschförderung neu zugewanderter SuS*

https://www.schulministerium.nrw.de/Schulsystem/Integration/Integration-u_-Deutschfoerderung-neu-zugewanderter-SuS.pdf

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Das Schulministerium NRW zum Thema *individuelle Förderung*

<https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/foerderung> und

<https://www.schulministerium.nrw.de/individuelle-foerderung>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Das Schulministerium NRW (Mai 2020) *Faktenblatt zum Herkunftssprachlichen Unterricht*

<https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Faktenblatt-HSU.pdf>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Das Schulministerium NRW zum Thema *Angepasster Schulbetrieb in Corona-Zeiten*

<https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/angepasster-schulbetrieb-corona-zeiten>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Tagesschau (14.03.2020) Wegen Coronavirus – Fast alle Länder schließen Schulen und Kitas

<https://www.tagesschau.de/inland/corona-schulschliessungen-101.html>

[zuletzt zugegriffen 07.02.2021].

Zukunftsschulen NRW – Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung

<https://www.zukunftsschulen-nrw.de>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Stifterverband (05.11.2019) *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt*

<https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-fuer-die-schule-der-vielfalt>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen (SchriFT)

<https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/857.php>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Arbeitsstelle für Migration der Bezirksregierung Köln

https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/generalien/arbeitsstelle_migration/index.html

[zuletzt zugegriffen am 11.10.2021].

Seibel, Andrea (16.10.2016) Artikel der Welt *Deutsch-Pflicht auf den Schulhof? Selbstverständlich!*

<https://www.welt.de/debatte/kommentare/article158891627/Deutsch-Pflicht-auf-dem-Schulhof-Selbstverstaendlich.html>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Mediendienst Integration (06.08. 2020) *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?*

<https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Das UNICert® - Fremdsprachenzertifikat

<https://www.unicert-online.org/ueber-unicert/zertifikate/kompetenzstufen/> und

https://www.unicert-online.org/wp-content/uploads/2019/04/unicert_de_2017.pdf

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Universität Duisburg/Essen proDaZ: *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern:*

HSU – Netzwerk

https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Veiga-Pfeifer, Rode; Ina-Maria Maahs; Marco Triulzi, Erol Hacısalıhoğlu (Juni 2020) Universität Duisburg/Essen proDaZ: *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse*

https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalioglu_linguistik_praxis.pdf

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

ZEITOnline Artikel (05.08.2019) *Linnemann gegen Einschulung bei mangelnden Deutschkenntnissen*

<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-08/carsten-linnemann-grundschule-integration-deutschkenntnisse-cdu>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

FOCUSOnline Artikel (25.11.2013) *Deutsch auf dem Schulhof*

https://www.focus.de/politik/weitere-meldungen/integration-deutsch-auf-dem-schulhof-aid_561938.html

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Ausgabe Dezember 2020) *Aktuelle Zahlungen – Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2020.pdf;jsessionid=27E449017211A5534EB1EA1DD7FEF73E.internet572?__blob=publicationFile&v=5

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (13.12.2019) *Ausländische Bevölkerung nach Altersgruppen und ausgewählten Staatsangehörigkeiten*

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-altersgruppen.html>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (16.05.2018) *Schulen auf einen Blick – Broschüre – Ausgabe 2018*

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.pdf>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Bezirksregierung Köln KOALA Ausarbeitung (2014) *Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht – das KOALA Konzept an Kölner Schulen*

https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Bezirksregierung Köln KOALA Ausarbeitung (2021) *KOALA – koordiniertes mehrsprachiges Lernen – Handreichung zum Planen und Vorbereiten*

https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_handreichung_planen_vorbereiten.pdf

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Lettau, Antje und Breuer, Franz Westfälische Wilhelms- Universität Münster: *Kurze Einführung in den qualitativ – sozialwissenschaftlichen Forschungsstil*

<https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aebreuer/alfb.pdf>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Spektrum – Lexikon der Psychologie *Soziale Erwünschtheit* <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/soziale-erwuenschtheit/14507>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel *Türkisch (Ergänzungsfach, Profil Lehramt am Gymnasium)*

<https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/tuerkisch>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

QUA-LiS NRW Schulentwicklung *Sprachsensibler Fachunterricht*

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht.html>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021]

MERCATOR INSTITUT für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (16.06.2018)
Sprachsensibler Unterricht

<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

ZMI Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln – Artikel im ZMI Magazin (2010, 10)

<https://zmi-koeln.de/2020/04/04/sprachsensibler-fachunterricht-in-der-lehrerausbildung/>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Zukunftsschulen NRW – Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung *Binnendifferenzierende und sprachensible Integration im Fachunterricht*

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Forschungsnetzwerk BiSS – Transfer [Bildung durch Sprache und Schrift]: Über Forschung und Entwicklung

<https://www.biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/forschungsnetzwerk/>

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

9.2. Abbildungsverzeichnis

Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020 *Bevölkerung in Privathaushalten nach Geschlecht, Migrationsstatus und Alter 2019*

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg229092

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

Bezirksregierung Köln Überblick über die Erhebungen der Evaluation von Reich (2006-2010) KOALA Ausarbeitung (2014) *Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht – das KOALA Konzept an Kölner Schulen*, 25.

https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf

[zuletzt zugegriffen am 06.02.2021].

10. Anhang

10.1. Anhang A: Interviewleitfäden

10.1.1. Leitfaden Experteninterview

Begrüßung:

Vielen Dank, dass Sie heute als Expertin zu dem KOALA Programm mit mir sprechen. Würden Sie bitte zum Einstieg erzählen, wie es dazu kommt, dass Sie heute Expertin für KOALA sind.

Frage	Mögliche Nachfrage(n)	Intendierte(r) Aspekt(e)
1. Können Sie mir (näher) davon berichten, wie KOALA entstanden ist?		
2. Warum wurde das KOALA Programm ins Leben gerufen?	KOALA – ein Programm für „nur“ mehrsprachige Kinder? – Inwiefern profitieren alle Schüler*innen im Klassenzimmer?	-Sprachlernmotivation -Sprachbewusstsein -Fremdsprachenlernen -Interkulturelles Lernen -Toleranz und Akzeptanz -Sprachlernstrategien
3. -Welche (weiteren) Vorteile ergeben sich für die Schüler*innen aus der koordinierten Förderung?		
3. Wie würden Sie die Rolle(n) der involvierten Lehrkräfte beschreiben – in Bezug der Lehrkräfte aufeinander, und in Bezug der Lehrkräfte auf die Schüler*innen?	-Welche Herausforderungen ergeben sich für die Lehrkräfte? -Welche Erfahrungen machen die Lehrkräfte in Bezug auf das Team-Teaching und die Sprachlernerfahrung der Schüler*innen? - Wie werden die Lehrkräfte ggf. darauf vorbereitet und inwiefern können sie von dem Programm profitieren?	-Mehrheitsbeschluss und Etablierung im Schulprogramm -Team-Teaching: Unterrichtsvor- und Nachbereitung -Sprachanalysen/ Vergleiche erweitern auch die Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte.

4. Was unterscheidet das Projekt von dem Herkunftssprachlichen Unterricht als Zusatzfach?	<p>-Koordinierte Alphabetisierung klingt zunächst nach einer Aufgabe für die ersten beiden Schuljahre; inwiefern geht KOALA jedoch über koordiniertes zweisprachiges Lernen hinaus?</p> <p>- Inwiefern lässt sich oder sollte sich diese Idee (KOALA) konzeptuell auf weiterführende Schulen anwenden lassen?</p>	-Wahrnehmung von individueller Mehrsprachigkeit im Schulkontext.
4. Inwiefern ist es bedeutsam, dass das Schulsystem Rücksicht auf Herkunftssprachen von Schüler*innen nimmt und warum?	<p>-Welchen Beitrag leistet KOALA zur Wahrnehmung von <i>Mehrsprachigkeit</i> als Ressource und zur Nutzung ebendieser als Bildungsinhalt?</p> <p>-Wie begegnet das Programm organisatorisch der Vielfalt an Herkunftssprachen?</p>	<p>-Das Schulsystem und sein Aufgabenbereich die (sprachliche) Identität von Schüler*innen zu achten und zu fördern.</p> <p>-Polarisierung soll verhindert werden und Sprachenvielfalt gesichert werden / Kommunikations- und Lerngelegenheiten schaffen.</p>
5. Welche Zukunftsvision haben Sie für das KOALA Programm?		

Verabschiedung:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben.

Gibt es noch etwas, was Sie abschließend sagen möchten oder etwas, was Sie nochmal betonen möchten?

10.1.2. Leitfaden Schüler*innen-Interview

Begrüßung: Dankeschön, dass du mit mir sprichst. Geht es dir gut?

Frage	Mögliche Nachfrage(n)	Intendierte(r) Aspekt(e)
1. Vor dir liegt eine Zeichnung, die du ausgemalt hast und die etwas mit deinen Sprachen zu tun hat. Was kannst du mir zu dem Bild erzählen?	<ul style="list-style-type: none"> - Wann sprichst du die Sprachen? / in welchen Situation - Warum eigentlich? / - Wie entscheidest du wann du die Sprache benutzt? - Warum hast du nur Deutsch in den Kopf gemalt/ Englisch in den Bauch etc. (auf die Platzierung und den Umfang der Farben (Sprachen) in der individuellen Zeichnung eingehen). 	<ul style="list-style-type: none"> -Sprache als Identifikationsmerkmal und Zeichen familiärer Verbundenheit. -Für jede Sprache unterschiedliche Menschen als Gesprächspartner*innen, Situationen. -Sprachpragmatik -Sprache als verzahnt mit dem Identitätskonzept (personal/sozial/kulturell)
2. du hast mir gerade erzählt welche Sprachen du sprichst ... In der letzten Zeit hattest du ja wenig Schule, wie war das mit den Sprachen in der Zeit?	Welche Sprachen hast du in der Zeit benutzt?	
3. In deiner Schule kannst du Deutsch und Türkisch lernen. Wie macht ihr das?	<ul style="list-style-type: none"> -Was sagen deine Eltern dazu, dass du auch Türkisch im Unterricht sprichst? - Du machst ja jetzt Hausaufgaben in Türkisch und Deutsch und inwiefern können deine Eltern dir dabei helfen? 	

	<p>-Wie funktioniert das mit den Türkisch-Hausaufgaben?</p> <p>-Ich weiß, dass ihr manchmal einen Text auf Türkisch lest und dann darüber auf Deutsch oder Türkisch sprecht.</p> <p>- Wie findest du das? (eventuell direkt anschließen)</p>	
<p>4. Wenn du über Türkisch in der Schule nachdenkst...</p> <p>-was gefällt dir gut?</p> <p>-was ist schwierig?</p>	<p>-Du kannst auch gerne mal von einer (konkreten Situation) erzählen.</p> <p>- Das mit dem Türkischen – macht ihr das zusammen oder ist das eigentlich getrennt?</p> <p>- Läuft das ähnlich ab oder ist das unterschiedlich?</p>	Parallelisierung der Wort-schatzarbeit
5. Was war die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprache gemacht hast?	Gibt es Situationen, in der du die Sprachen zusammen benutzt hast?	
6. Wenn du dir die beste Schule vorstellst, wie funktioniert das dort mit den Sprachen?		

Verabschiedung: Vielen Dank – çok tesekkürle

10.2. Anhang B: Sprachenportraits

Mein Sprachenporträt

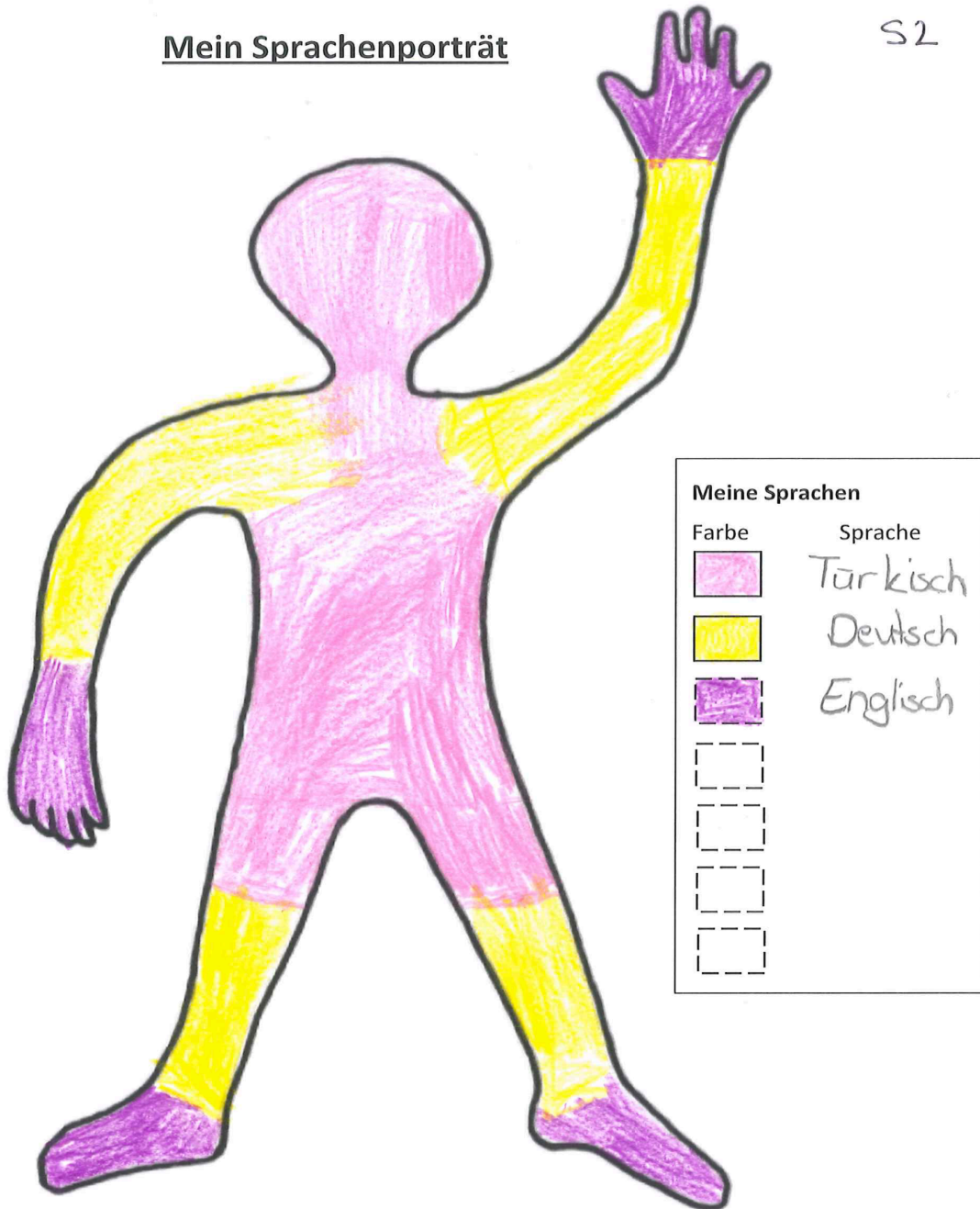


Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S2

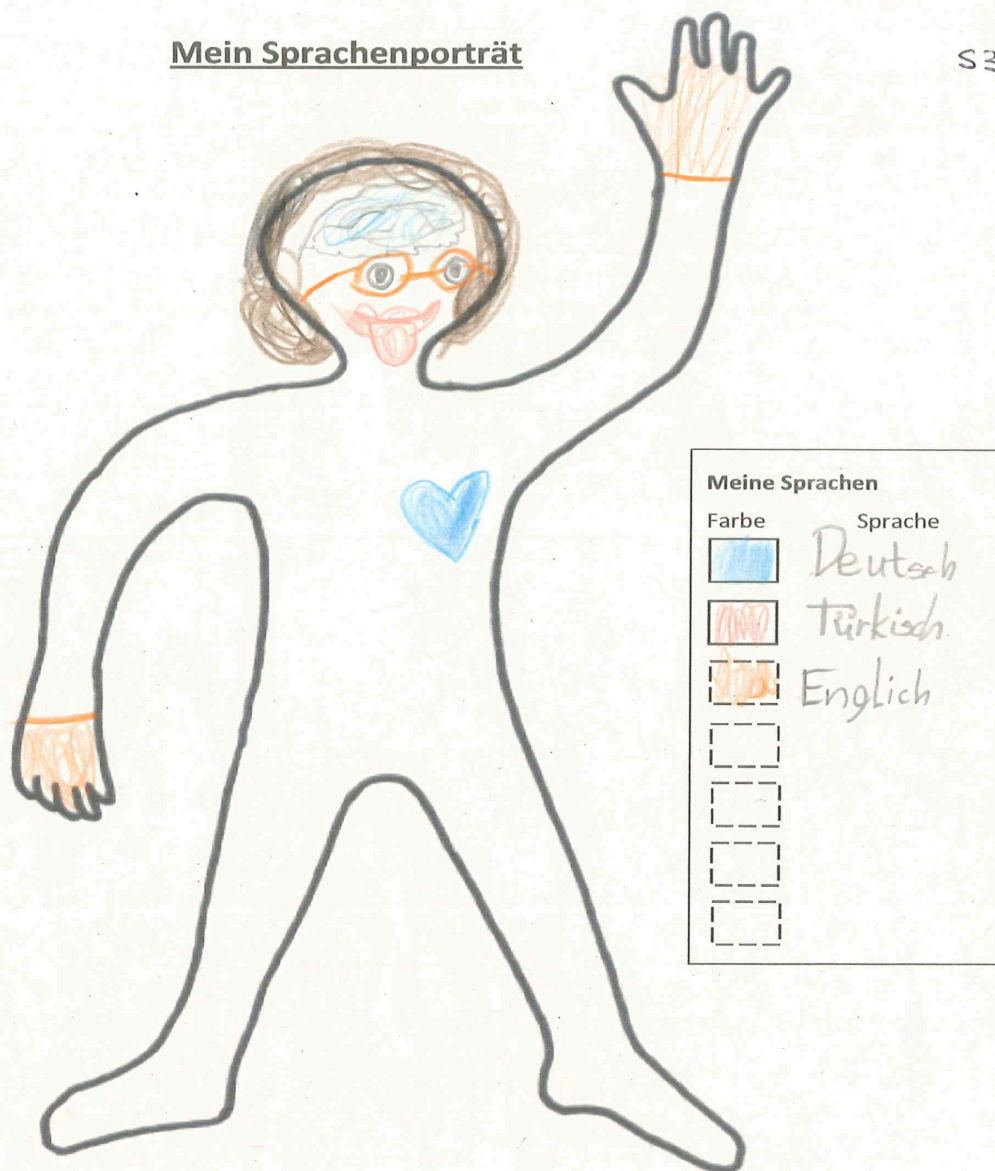


Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S 3

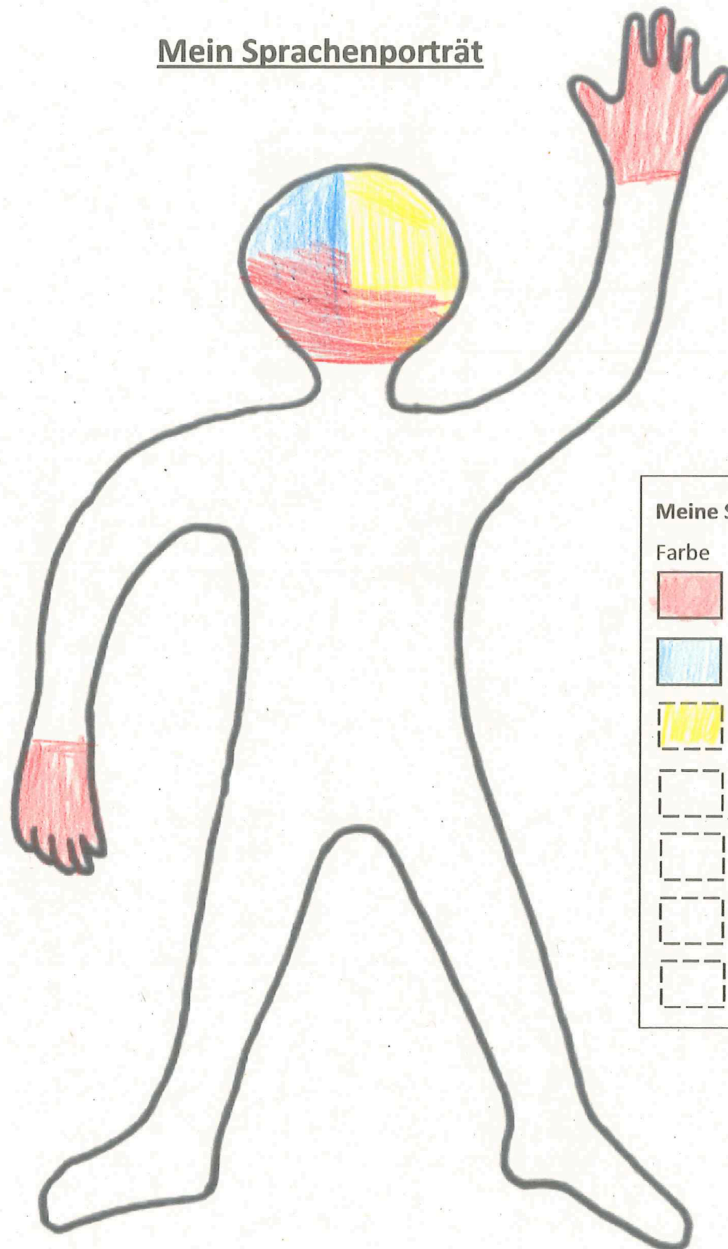









Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S 4



Meine Sprachen	
Farbe	Sprache
	Türkisch
	Englisch
	Deutsch
	
	
	
	

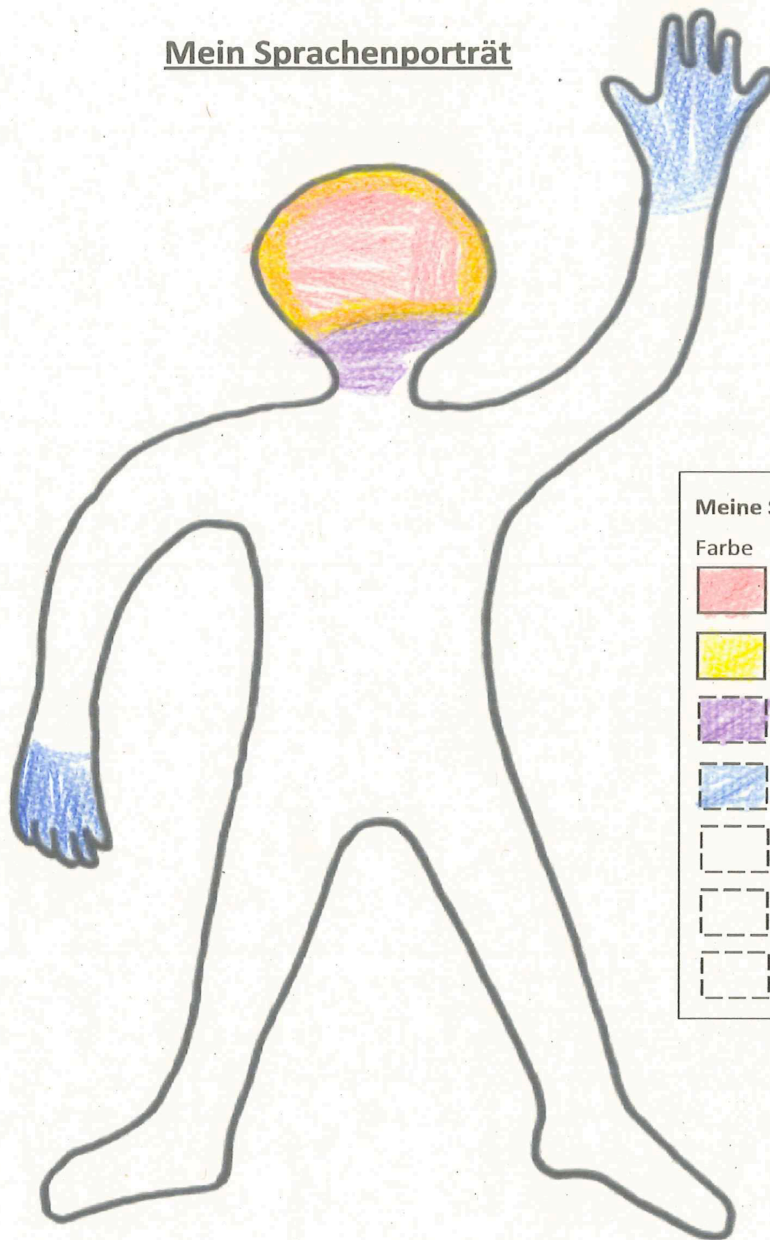
Papa
unterricht
Familie
und
Freunde








Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

SS



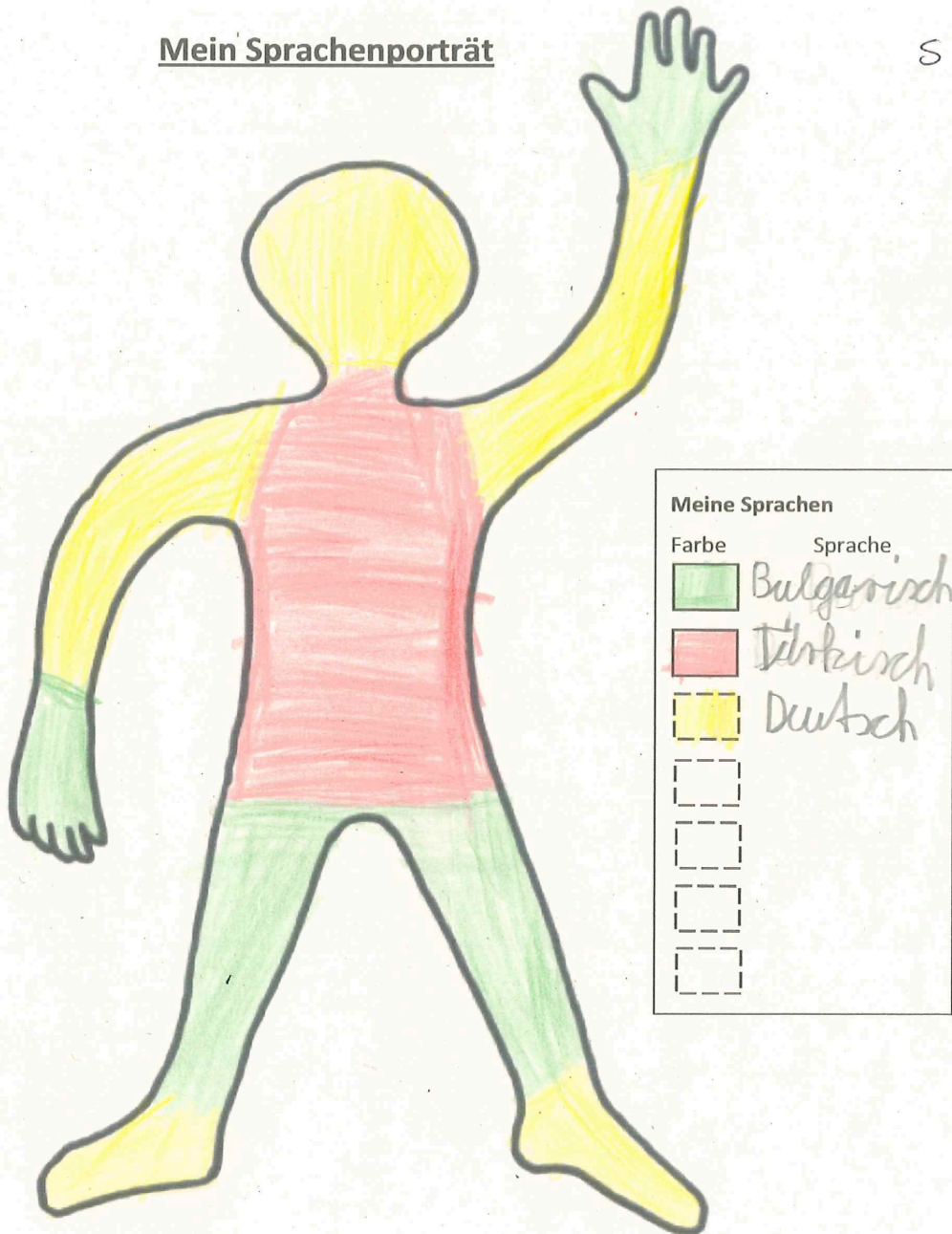
Meine Sprachen	
Farbe	Sprache
	Türkisch
	Deutsch
	Arabisch
	Englisch
	
	
	

Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S 6

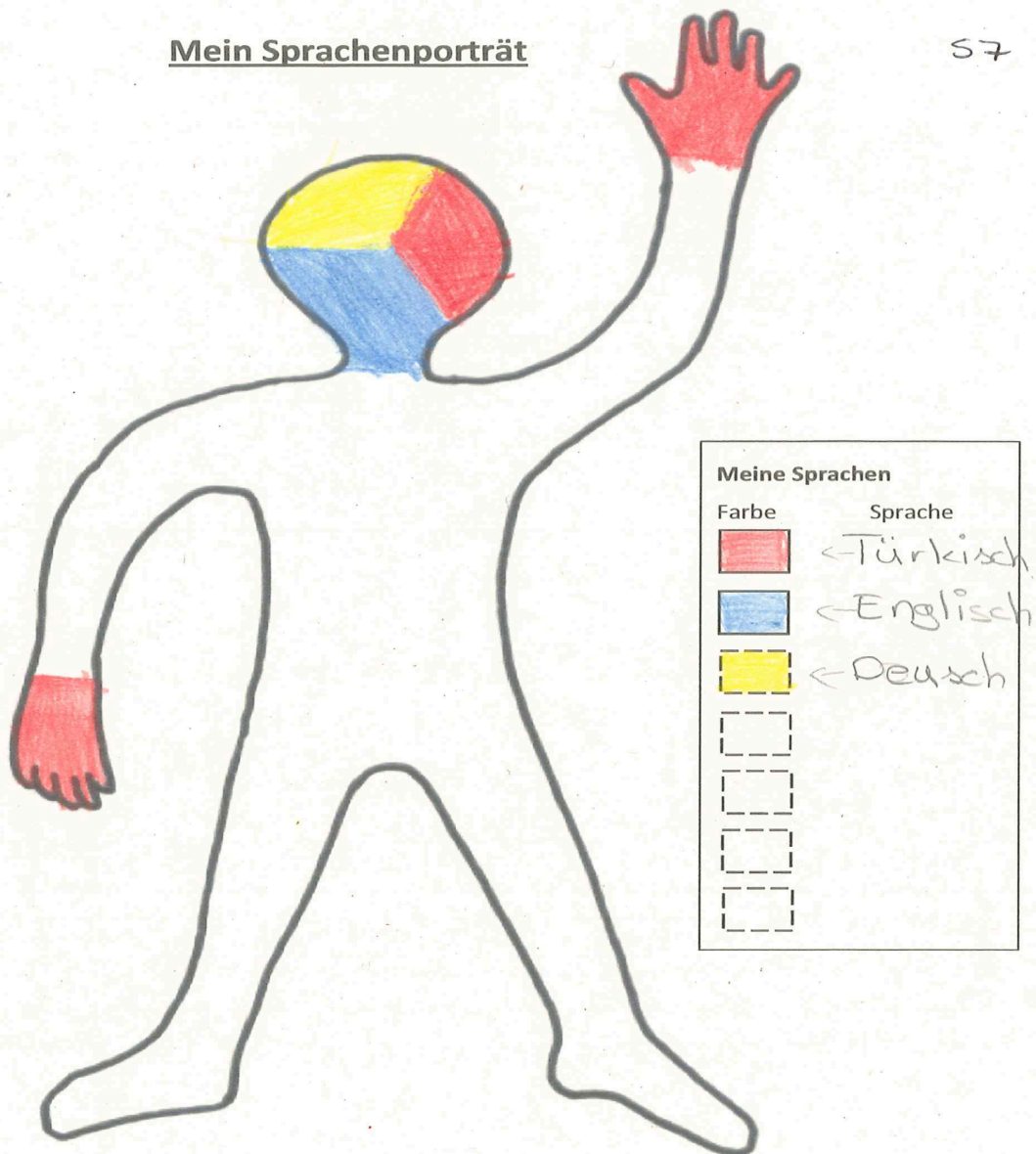


Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

57

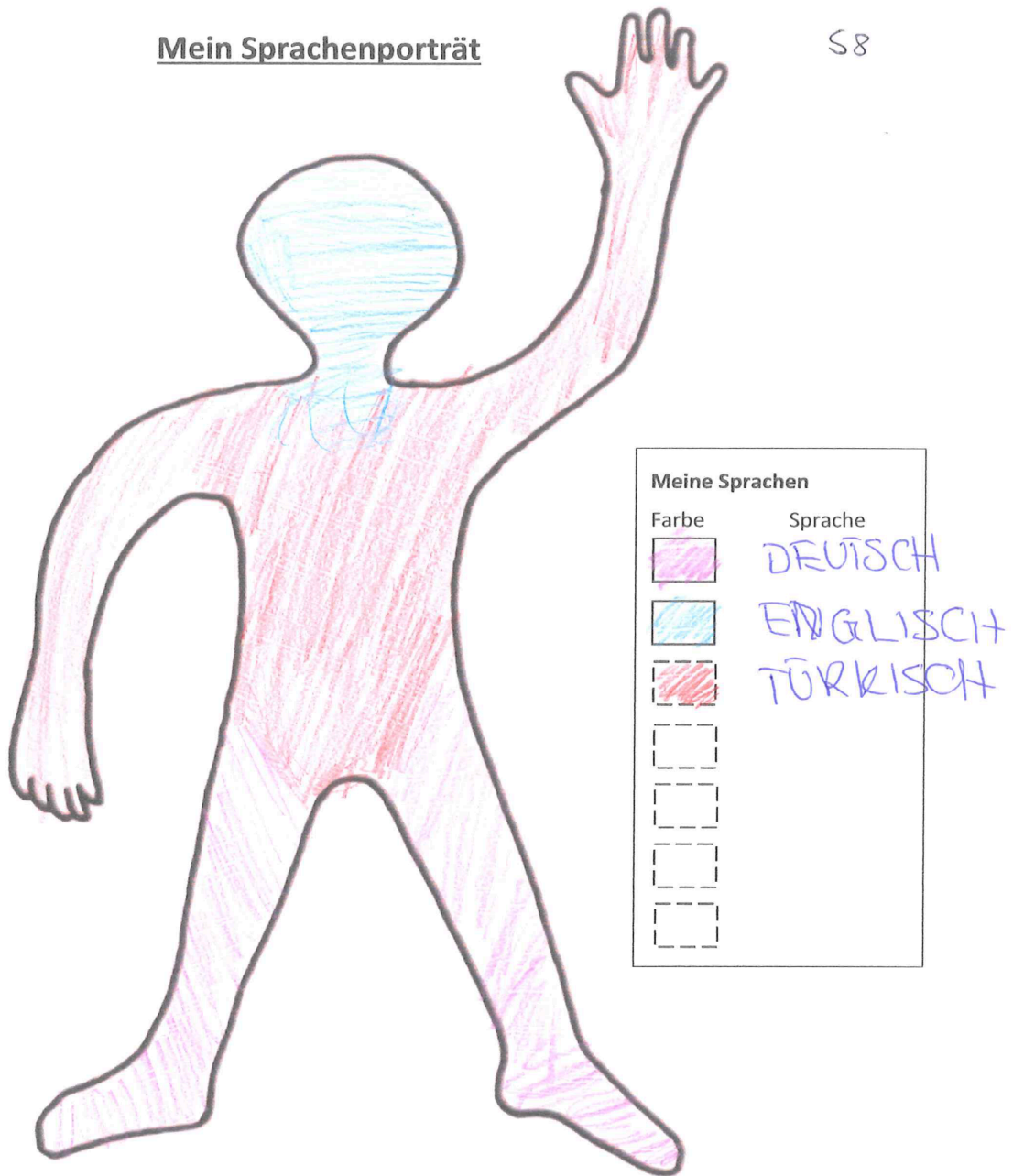


Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S8

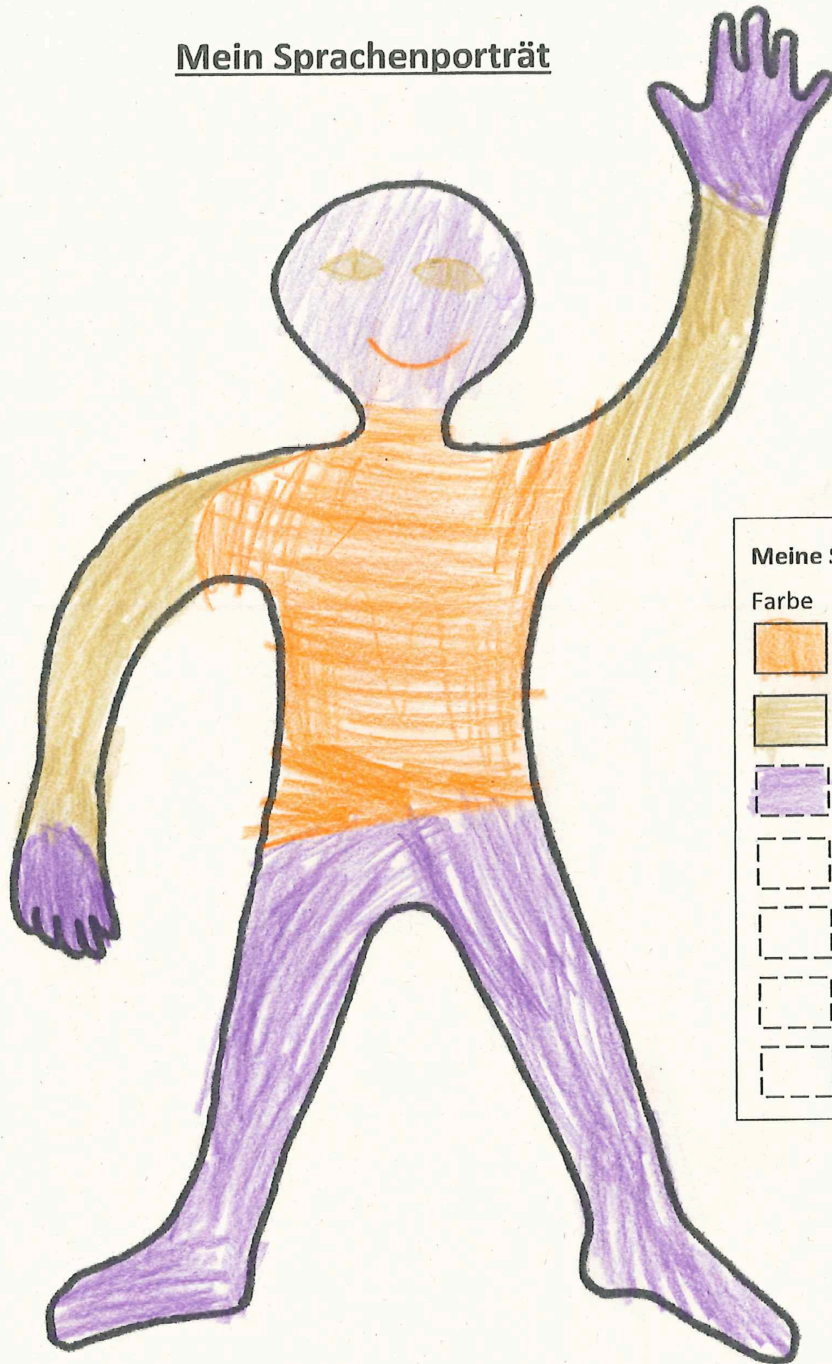


Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S9



Meine Sprachen

Farbe

Sprache



Russisch



Englisch



Deutsch

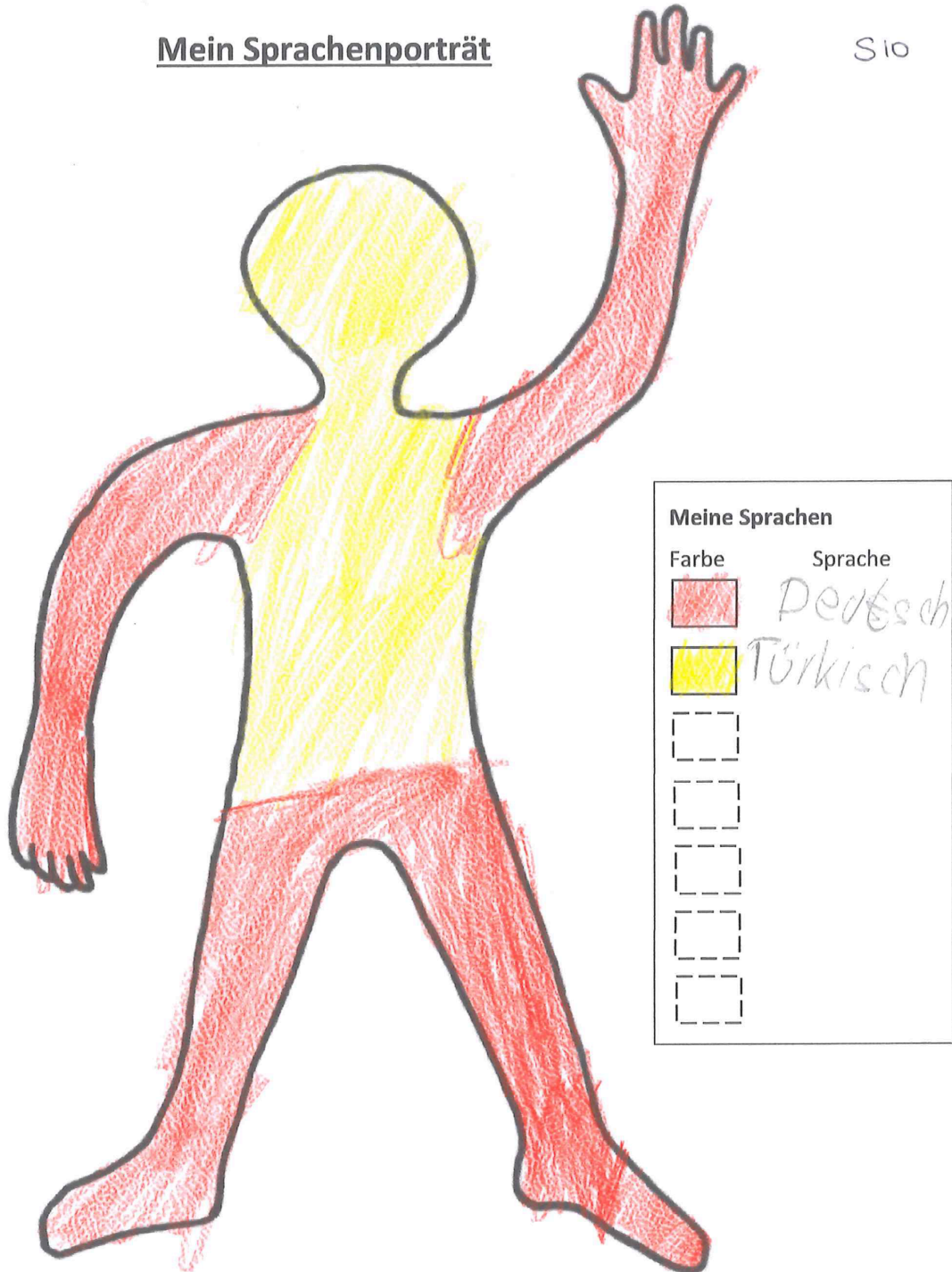


Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S10

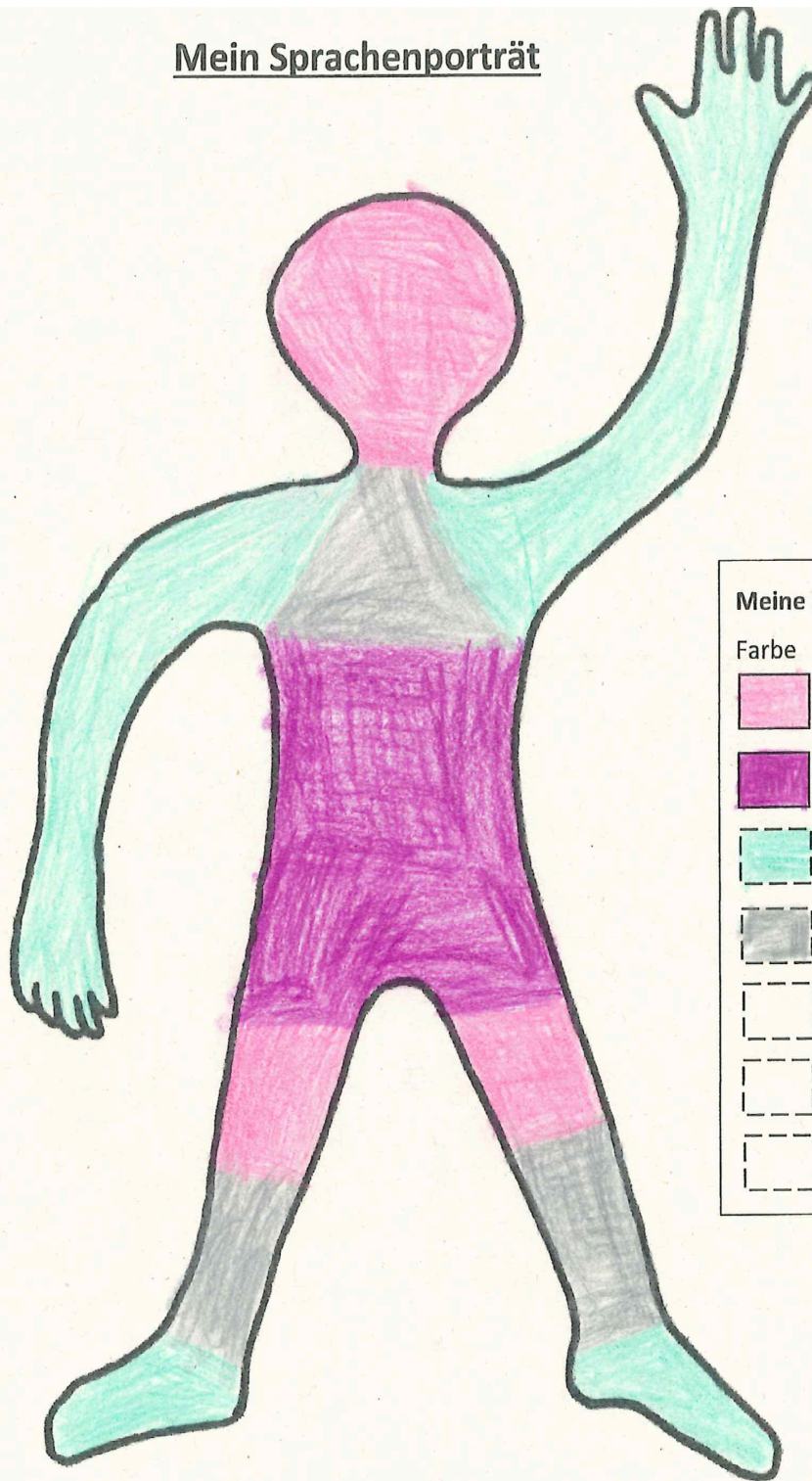









Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

Mein Sprachenporträt

S11



Meine Sprachen	
Farbe	Sprache
	Spanisch
	Tunesisch
	Englisch
	Deutsch
	
	
	

Aufgabe: Erstelle bitte dein *Sprachenporträt*. Male dafür alle Sprachen, die du sprechen kannst, oder die eine Bedeutung für dich haben, in die Skizze.

- Wenn du noch Zeit und Lust hast: Schreibe hinter die Sprachen, mit wem und in welcher Situation du diese Sprache sprichst.

10.3. Anhang C: Abkürzungsverzeichnis zu den Transkripten

Notationszeichen	Bedeutung
I	Interviewerin
P	Befragte Person, hier: Frau Sánchez Oroquieta
S1-11	Befragte Schüler*innen
(...)	Sprachpause
//	Zeitliche Überlappung von gesagten Inhalten
(lachend)	Paraverbale Information lachend
(lacht)	Paraverbale Information lachen
Mhm (bejahend/verneinend)	Verständnissignal bejahend/verneinend
[] Bsp: P: ... [mhm (bejahend/verneinend)] ...	Beitrag des einen Gesprächsteilnehmers innerhalb einer Aussage des anderen Gesprächsteilnehmers. Bsp: die Interviewerin gibt ein bejahendes Verständnissignal.
(betont)	Besondere Betonung eines Wortes
(unv.)	Eine unverständliche Passage oder ein schlecht zu verstehendes Wort

10.4. Anhang D: Interviewtranskripte

Experteninterview

I: Vielen Dank, dass sie heute als Expertin zu dem Koala Projekt mit mir sprechen hm (bejahend) würden Sie bitte zum Einstieg erzählen, wie es dazu kommt, dass Sie heute Expertin für Koala sind. #00:00:14-1#

P: Ja. Also, erstmal vielen Dank für das Interview und für die Einladung und hm (bejahend) ja es hat vielleicht eine lange Geschichte, aber irgendwann kam in NRW so um 2000 halt kam das Konzept Koala in NRW und ich habe es mir damals, weil ich Fachberaterin in hm (bejahend) in dem Schulamt Rheinkreis Neuss (unv.) und da habe ich das Konzept ganz nah angeschaut, weil eine Schule hatte schon zwei neugierige Lehrkräfte, die das einfach ausprobieren wollten und dann haben wir zusammen gearbeitet und ich fand das Konzept faszinierend, faszinierend, weil hm (bejahend) ja das ist aus der langen Geschichte, ich arbeite seit den 80ern, Mitte der 80. Jahren halt in dem Thema Herkunftssprachlichen Unterricht, und es war immer halt dass diese Kinder mit Migrationshintergrund oder wie man heute so schön sagt mit einer internationalen Familiengeschichte hingen immer dran, also die waren irgendwie so die Rückläufer halt von, vom, von dem Bildungssystem und ich fand, dass in diesem, in diesem Konzept waren alle zusammen, alle Kinder zusammen. Es gab überhaupt keine Unterschiede und das Programm lief auf Deutsch, Griechisch und Türkisch und deswegen war ich so begeistert, weil man hat gesehen, dass die Kinder dann einfach aufgeblüht sind. Das war, das war einfach so. Dann habe ich natürlich weiter geforscht und gelesen und dann gemacht (unv.). Als ich hier nach Köln kam ähm in die Bezirksregierung Köln, in die Arbeitsstelle als Fachberaterin, ähm wurde ich gefragt welchen Bereich würdest du gerne übernehmen und dann habe ich gesagt sofort an die Koala Schulen, weil ich finde das ja (...) ist ein sehr fortschrittliches ähm Konzept und ähm es hat alles dabei. Es hat Mehrsprachigkeit, es hat diesen Ansatz des Respekts, der Toleranz und der, des Zusammenlebens. Und das hat mir sehr gut gefallen. Es hat nicht nur so ein sprachwissenschaftlichen Ansatz (lachend), sondern es hat halt einen sozialen Ansatz. #00:02:27-7#

I: Ja. Vielen Dank. Und als Sie dann nach Köln kamen, hat Koala quasi schon existiert. Aber können Sie auch nochmal erzählen, wie Koala entstanden ist oder wissen Sie wie da die Geschichte ist? #00:02:41-6#

32

33 P: Die Geschichte stammt aus den 80er Jahren. Koala wurde halt in Berlin in der Arbeitsstelle
34 Migration der, des Senats Berlins damals entstand halt das Projekt Koala. Und ähm in den 80er
35 Jahren, da war genau das, als ich angefangen habe als Herkunftssprachenlehrerin, hatte ich,
36 hatte Berlin natürlich sehr viele Problemen mit den Schülerinnen und Schülern im Bildungsbe-
37 reich mit den Schülerinnen und Schülern, die aus dem, aus den Familien mit Migrationshinter-
38 grund kamen. Oft kam auch noch dazu, dass diese Familie, die Familie waren, kamen aus dem
39 bildungsfernen Bereich und deswegen war natürlich ein Problem. Und dann wurde dieses Kon-
40 zept im Grunde genommen (...) neu erfunden 'ne und gestaltet und man begann mit Deutsch -
41 Türkisch. Das ist das Typische, weil das war die Sprache, die die Mehrheit von den Schülerin-
42 nen und Schüler halt gesprochen hat. Das Konzept wanderte von Berlin nach Hessen, wo ähm
43 ich komme immer nicht auf den Namen, ist (unv.) und ihre Kolleginnen in einer Schule, in
44 einer Anne-Frank- Schule das Konzept implementiert haben, überarbeitet haben und noch er-
45 weitert haben. Also das war dort sehr sehr gut implementiert. Und als die Arbeitsstelle Migra-
46 tion, und dann kam nach Nordrhein-Westfalen genau, und die Arbeitsstelle Migration damals
47 von Thomas (unv.) und Ursula Bernati besetzt gingen dann nach Frankfurt und schauten sich
48 das Konzept an und dann implementierten sie das Konzept in Köln. Aber entstanden ist richtig
49 oder der Grund warum dieses Konzept entstanden ist, ist um Kinder, im Grunde genommen,
50 die Kinder mit Migrationshintergrund einfach zu unterstützen und zu fördern, damit sie die
51 deutsche Sprache lernen. Wir kennen alle, wenn wir in einem fremden Land sind und ähm wir
52 uns fehlen die Wörter dann das erste, an das wir andocken ist unsere Herkunftssprache. Wir
53 sind glücklich, wenn jemand uns sagt: Oh, das heißt so und so oder ne. Ich kann für dich über-
54 setzen oder ich kann dir sagen wie das heißt, ne. [ja] Und ähm das ist nicht anders im Unterricht.
55 Danach können wir ein bisschen hm (bejahend) ja. ja. #00:05:15-2#

56

57 **I: Absolut.** #00:05:14-6#

58

59 P: Aber ja. Es ist tatsächlich in Berlin entstanden #00:05:14-6#

60

61 **I: Okay. (...) ähm genau sie haben ja gerade auch schon das Klassenzimmer angesprochen.**
62 **Also die Kinder dann in der Schule. Das ähm, dass die Kinder darin unterstützt Deutsch**

63 zu lernen. Also würden Sie sagen Koala ist ein Projekt für mehrsprachige Kinder auf der
64 einen Seite und ähm ja inwiefern profitieren eben die Schülerinnen und Schüler im Klas-
65 senzimmer, die eben diesen internationalen Hintergrund haben, auch Mehrsprachigkeit
66 als Hintergrund haben, aber auch alle Schüler im Klassenzimmer? #00:06:19-5#

67

68 P: Das ist auch die klassische Frage. Man sagt immer so: warum nur Türkisch und, und, und.
69 Nein. Also Koala ist für alle (betont) Schülerinnen und Schüler, weil es ist, weil es hat, was ich
70 vorhin erwähnt habe, es hat nicht nur den sprachlichen Bereich, es hat nicht nur den sprachli-
71 chen Bereich, sondern es deckt auch diesen sozialen und unterkulturellen Bereich. Schüler und
72 Schülerinnen haben keine Berührungsprobleme, wenn sie in der Klasse sind. Also Kinder haben
73 am wenigsten Problem mit der Mehrsprachigkeit oder mit den vielleicht mangelnden Kompe-
74 tenzen von bestimmten Kindern, sondern sie kommen miteinander sehr gut zurecht. Aber für
75 Schülerinnen und Schüler, die nicht (betont) mehrsprachig sind, was auch ich in Gänsefüßchen
76 einfach sage, weil heute werden die Kinder sehr schnell mehrsprachig [mhm (bejahend)]. Für
77 diese Kinder ist natürlich eine große Chance zu (...) sehen, dass andere Kulturen gibt, das andere
78 Kulturen gelebt werden, auch in derselben Stadt, wo sie wohnen. Das in der Klasse einfach sehr
79 viel lernen können. Zum Beispiel sage ich immer, habe ich so ein Lieblingsbeispiel. Wenn zum
80 Beispiel der Herbst kommt dann kommt immer der Igel und dann wird das I einfach dann ge-
81 lernt. Und dann können halt die, die monolingualen Kinder oder die deutsch geborenen oder
82 die Kinder, die in Deutschland geboren sind und dann können sie einfach sehr viel über den
83 Igel sprechen. Aber wenn wir ein Kind haben, zum Beispiel aus Saudi-Arabien oder Syrien
84 jetzt zum Beispiel, oder aus Marokko sie haben noch nie ein Igel gehen (lacht) oder von den
85 Eltern irgendwie traditionell Märchen über den Igel erzählt oder Lieder oder sowas. [mhm (be-
86 jahend)]. Aber interessant ist, wenn die Lehrkräfte zum Beispiel sagen, wie sieht der Herbst bei
87 euch aus. Und dann lernen alle anderen Kindern. Also es ist einfach die Interkulturalität, was
88 die Schülerinnen und Schüler einmal mitnehmen, egal ob sie Migrationshintergrund haben oder
89 nicht oder mehrsprachig sind oder nicht. Und das zweite. Das eine der wichtiges Ziele halt von
90 Koala ist, dass Kinder Sprachen untersuchen. [mhm (bejahend)] und dass sie (betont) durch
91 diese kontrastive Spracharbeit einfach Schlussfolgerungen ziehen können: Achso, so ist es in
92 Deutsch und so ist es in Türkisch. So ist es das zum Beispiel in Deutsch entdecken die, die
93 mehrsprachigen Kinder, dass es drei Artikel gibt im Deutschen und im Türkisch vielleicht kei-
94 nen. Im Spanischen vielleicht zwei also und so weiter und so fort mit allen weiteren Sprachen.
95 Oder das zum Beispiel bestimmte Buchstaben nicht existieren. Also ein sz ein scharfes s

96 existiert nicht im Türkisch, auch nicht im Spanischen oder in Englisch oder (betont). Und Kin-
97 der forschen auch ihre Sprache, für deutsche Schülerinnen und Schüler, die nicht mehrsprachig
98 sind. Es ist für sie unglaublich wichtig zu sehen, wie Verben sich ändern, wie Verben konjugiert
99 werden. Sie auf einmal, haben sie eine ganz klare Erklärung durch den Unterricht. [mhm (be-
100 jahend)]. Es ist also ein win-win Effekt für Alle. #00:09:46-5#

101

102 **I: okay. Und neben diesem Sprachbewusstsein und dem interkulturellen Lernen, das**
103 **dann ja alle Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer betrifft [mhm (bejahend)] kön-**
104 **nen Sie über weitere Vorteile nachdenken, die sich grundsätzlich aus dieser koordinierten**
105 **Förderung ergeben? #00:10:03-4#**

106

107 P: Ja. Natürlich. Also was ich schon am Anfang halt des Interviews gesagt habe. Für mich ist
108 auch noch dieses Zusammenleben. Diese Toleranz, dieser Respekt hm (bejahend) dieses ein-
109 fach jede Sprache ist gleichwertig, jede Kultur ist gleichwertig [mhm (bejahend)]. Auch Neu-
110 gier entdecken für Neues, fü für, was einfach so oft gesagt wird: Fremdes. [mhm (bejahend)].
111 Der Schulleiter der (Schulname) sagte oh etwas ganz Tolles. Die Kinder, wenn sie miteinander
112 lernen und voneinander lernen, verlieren halt die Angst vor Fremdheit, weil sie nehmen das als
113 Normalität, ne. Also das ist gelebte Mehrsprachigkeit und gelebte Mehrkulturalität, was die
114 Schülerinnen und Schuler in der Koala Klasse lernen. #00:10:59-6#

115

116 **I: Ja, also der Gedanke kam mir auch nochmal als ich ähm in dem Klassenzimmer war,**
117 **diese Woche, und die Lehrerin meinte: bei uns sind alle Sprachen willkommen und es bei**
118 **den Kindern natürlich auch praktisch anders ankommt, wenn dann eine Sprache eben**
119 **aufgegriffen und tatsächlich im Klassenzimmer bei allen gelebt wird. hm (bejahend). Also**
120 **inwiefern ähm ist es bedeutsam, wenn man es jetzt mit dem Herkunftssprachlichen Un-**
121 **terricht vergleicht, weil der Herkunftssprachliche Unterricht ist ja auch notwendig für**
122 **das Koala Projekt [ja] bis zu einem gewissen Grad [mhm (bejahend)]. Aber es macht eben**
123 **diesen entscheidenden Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in einem ge-**
124 **trennten Raum unterrichtet werden. #00:11:38-9#**

125

126 P: Ja. (betont). Und zwar, weil das Koala Konzept berücksichtigt halt den Herkunftssprachli-
127 chen Unterricht. Das ist ein Vorteil, was die Schülerinnen und Schüler haben, die in einer Koala
128 Klasse. Der Unterricht ist garantiert in der Schule, und zwar in Stunden, Parallelstunden viel-
129 leicht zu Religionsunterricht, vielleicht in Eckstunden wie der sechsten Stunden oder der ersten
130 Stunde um acht Uhr morgens. Kinder müssen nicht einfach das Schulgebäude verlassen und in
131 einen anderen Unterricht gehen, in eine andere Schule. Darüber hinaus die Schulen, die Koala
132 - Schulen, sehr viele Schulen, aber die Koala Schulen insbesondere, weil sie natürlich mit dem
133 Thema Mehrsprachigkeit eng verbunden sind, ähm empfehlen auch alle Eltern SchülerInnen,
134 ihre Kinder halt im Herkunftssprachlichen Unterricht anzumelden. Egal ob andere Sprache sie.
135 Egal ob dieser Herkunftssprachliche Unterricht nicht in ihre Schule stattfindet. So, sie können
136 nicht für siebzehn Sprachen vielleicht den Herkunftssprachlichen Unterricht vielleicht einrich-
137 ten, in einer, in einer Koala Schule. Aber zum Beispiel in der (Schulname) haben die Kinder
138 Türkisch, Italienisch und Romanisch. In anderen Schulen haben sie zum Beispiel Spanisch und
139 Türkisch und also man versucht das und vielleicht ein Ziel, aber das ist auch eine Vision für die
140 Zukunft ist das die Lehrkräfte aus dem Herkunftssprachlichen Unterricht auch mit involviert
141 werden. Wie in welche Form, dann, dann wissen wir nicht. Aber zum Beispiel, dass die Kinder
142 mit einem Arbeitsblatt. Wissen Sie, wir machen gerade das und das. Wie sagt man das, zum
143 Beispiel auf Spanisch oder auf Rumänisch, oder [mhm (bejahend)] dass einfach diese Her-
144 kunftssprachen, selbst wenn sie getrennt (betont) unterrichtet werden, mit in den Unterricht
145 involviert werden #00:13:35-7#

146

147 **I: Also diese Vision, inwiefern wird die schon gelebt, gerade an den Schulen. Also, dass**
148 **quasi diese Verzahnung stattfindet also zwischen dem Regelunterricht und den Themat-**
149 **iken, die im Herkunftssprachlichen Unterricht aufgegriffen werden. #00:13:48-0#**

150

151 P: Mehr als die Thematiken sind die Kompetenzen wichtig. [okay]. Denn es ist sehr schwer.
152 Man kann also vielleicht nicht sagen: so jetzt müssen wir den gesamten Unterricht also von
153 zwei parallelen System koordinieren [mhm (bejahend)], aber es wäre möglich halt die Kompe-
154 tenzen zu koordinieren [mhm (bejahend)], die Themen wäre natürlich wunderbar, absolut ge-
155 nial. Wer weiß. Wir müssen noch daran arbeiten, aber auf jeden Fall ist es eine Version, was
156 wir haben und was wir gerne einfach dann, dann durchführen würden, ne. #00:14:22-9#

157

158 **I: Und ähm, wenn sie jetzt Kompetenzen ansprechen, sind das dann also, was meinen sie**
159 **genau, mit welchen Kompetenzen? #00:14:30-8#**

160

161 P: Also, mit welchen Kompetenzen ist das zum Beispiel wie eine Schülerin oder ein Schüler
162 ein Experiment macht, dass sie zum Beispiel genau halt diese ganze Konnektoren in beiden
163 Sprachen beherrscht. [okay]. Zum Beispiel. Oder bestimmte Prozesse genau beschreiben kann
164 oder erklären kann oder wenn sie zum Beispiel oder er bestimmte Prozesse nicht erklären kann,
165 dass sie sich auch Hilfe holen kann, indem sie halt vielleicht auf Deutsch oder ihrer Herkunftssprache dann fragen kann. [okay]. Also das wäre unglaublich wichtig, dass diese Kompetenzen,
166 die sie in der deutschen Sprachen erwerben, dass sie die auch in der Herkunftssprache erwerben
167 [okay] und dass man einfach so parallel in einer Unterrichtsstunde, in einer Koala Stunde, dann
168 können die Schüler, nachher zeigen ich ihnen dann in einem Filmausschnitt. Dann können die
169 Kinder genau sagen: das können wir, zum Beispiel ein Mind-Map erstellen [mhm (bejahend)].
171 Es ist zum Beispiel. Wir haben halt ein Beispiel halt im Rahmen von der BIS - Arbeit. Ein
172 wunderbares Beispiel. Das ist in einer Klasse, wo wir das Thema Planeten vorgenommen wurden und die Kinder haben halt den herkunftssprachlichen Unterricht, im Koala Unterricht Türkisch, aber zwei russische Mädchen haben auf Russisch geschrieben, weil die Herkunftssprachenlehrerin für Russisch genau in dieser Schule unterrichtet. [okay]. Und dann hat sich es sich zu Herzen genommen als Thema und dann hat mit dem Mädchen halt auf Russisch die Planeten gemacht. [ja]. Und deswegen eben, es ist halt, es ist wirklich für mich dieses Prinzip, man lässt
178 keinen alleine im Prinzip. Man hat zwar im Herkunftssprachlichen Unterricht sehr (betont) heterogene Gruppe. Aber sie werden einfach wahrgenommen und wertgeschätzt und auch eingeladen mitzumachen. Das ist für mich dieses Prinzip, sollte das einfach dann (...) weitergeführt werden. #00:16:43-3#

182

183 **I: Können auch Kinder im Herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, meistens wird**
184 **ja Türkisch unterrichtet, wenn sie eine andere Herkunftssprache als Türkisch haben?**
185 **#00:16:53-6#**

186

187 P: Ja. Zum Teil. Also es ist Folgendes. Der Herkunftssprachliche Unterricht natürlich geht davon aus, dass man gewisse Sprachkenntnisse mindestens im kommunikativen Kompetenzen
188 zumindest einfach beherrscht. [ja]. Wenn wir das Fremdsprache nehmen, das ist ein bisschen

190 schwierig. Die Erfahrung habe ich schon mal gemacht in Spanisch. Als die Tochter von einer
191 Freundin unbedingt Spanisch lernen wollte und ähm in der Grundschule und sie kam aber es
192 war natürlich sehr schwierig, weil alle anderen sehr schnell verstehen konnten. Also sie saß
193 neben halt ihrer Freundin und fragte gewisse Dingen, aber am Ende war natürlich nicht, hatte
194 nicht den Erfolg gehabt, dass sie sehr, sehr gut, viel, fließend Spanisch gesprochen hat oder
195 wenigstens die Grundlagen gesprochen hat. Aber hat einiges gelernt. Aber natürlich ist für die
196 Anderen, die Forderung halt in der Herkunftssprache. #00:17:56-2#

197

198 **I: ähm. Wie funktioniert das eigentlich mit der Anmeldung zum Herkunftssprachlichen**
199 **Unterricht. Ist das sehr stark von der Initiative der Eltern der Kinder abhängig, ähm,**
200 **dass sie sich vorab informieren an der Schule: ist das möglich und dann sagen: ja das ist**
201 **mir auch wichtig von Seiten der Eltern und deswegen melde ich meine Kinder an der**
202 **Schule an und auch am Herkunftssprachlichen Unterricht an oder inwiefern findet auch**
203 **die Erhebung der Herkunftssprachen statt und die Eltern werden seitens der Lehrkräfte**
204 **angesprochen? #00:18:26-5#**

205

206 P: Also, es gib natürlich zwei Prinzipien. Mittlerweile hat sich auch viel bewegt in, in dem
207 Informationsfluss. Zum Beispiel das, was ich vorhin gesagt habe. Die Koala Schulen informie-
208 ren alle Eltern, sobald sie, also sie fragen auch, welche Sprachen sprechen ihre Kinder ne [mhm
209 (bejahend)] und dann werden, wird das angemerkt. Sie informieren auch die Eltern der, der
210 Schülerinnen und Schüler und liegt natürlich im Herzen die Kinder dann dort anzumelden. Es
211 gibt natürlich immer noch die Fälle, wo die Eltern dann aus eigener Initiative dann aktiv wer-
212 den. Oder es gibt immer noch, wie wir sagten schon in den 90er Jahren einige erfahren das im
213 Getränkeladen, dass der Unterricht existiert (lacht). Es ist einfach nicht ernst gemeint, aber so
214 quasi, dass als wenn Zufallsprinzip, weil sie auf einmal jemand kennen, der mhmh, aber man
215 muss sagen einfach jede Schulart zum Beispiel im Regionsbezirk Köln hat eine Website auf
216 der über den Herkunftssprachlichen Unterricht informiert wird und wo man wenigstens die
217 Einsatzorte einfach oder die Schulen dann ähm angeschrieben werden, wo der Unterricht statt-
218 findet. Also, es ist schon, man hat schon, man hat schon in diesem Informationsfluss viel ge-
219 wonnen. [mhm (bejahend)]. Im Erlass steht, dass die Schulen informieren über das Angebot im
220 Herkunftssprachlichen Unterricht informieren, aber nicht alle Schulen vielleicht machen das
221 oder vielleicht sehr unterschiedlich. [mhm (bejahend)]. Aber es ist immer noch im gesamten

222 Nordrheinwestfalen besuchen 102 Schülerinnen und Schüler circa, also ein bisschen mehr den
223 Herkunftssprachlichen Unterricht in 23 Sprachen. [mhm (bejahend)]. Also es ist nicht wenig.
224 [ja] Und das richtet sich immer ein je nach welche Community wo stark, dann wo wohnt. Also
225 zum Beispiel wir bieten hier, in Köln die Sprache twi an, weil hier die ghanaische community
226 eine sehr große ist und großes Interesse gezeigt haben halt, dass die Kinder die Sprache lernen,
227 was großartig ist [ja] oder Farsi oder Russisch und ähm und Türkisch sowieso, ne, Spanisch
228 haben wir auch. Manche können halt auch in Köln bilinguale Schulen in der Grundschule mit
229 Herkunftssprachen Lehrkräfte, also, [ja], es ist, man macht schon einiges (betont). Es ist nie-
230 mals genug. Man will, möchte halt immer die optimale Lösung finden, aber es ist, ja, und bei
231 einigen Eltern ist vielleicht ein bisschen so die Belastung, also, es ist einfach so der Herkunfts-
232 sprachliche Unterricht war ein bisschen das Stiefkind einfach immer des Bildungsprozesses und
233 ähm (...) einige Lehrkräfte wohlgemeint aber es ist die machen noch falsch: das ist eine Belas-
234 tung für das Kind, weil vormittags ist die ganze Zeit in der Schule und nachmittags geht einmal
235 die Woche (betont) drei Stunden vielleicht in den Unterricht und ähm dann sind Kinder zum
236 Teil überfordert und, und, und. Ich habe sehr lange halt Herkunftssprachlichen Unterricht er-
237 teilt. [ja]. Ich fand nicht, dass sie überfordert, überlastet waren, je nachdem wie der Unterricht
238 (betont) eingerichtet ist. Deswegen wenn diese Parallelität irgendwann existiert zwischen den
239 Kompetenzen und den Strategien und so zwischen den beiden Unterrichtsformen. Dann wird
240 für die Kinder eine große Erleichterung sein und sie werden ihre Identität wird angesprochen
241 das einfach sie durch den Herkunftssprachlichen Unterricht angesprochen wird. Und natürlich
242 der Gewinn an sprachlichen Kenntnissen ist einfach enorm und kulturelle Erkenntnisse. [mhm
243 (bejahend)]. #00:22:39-3#

244

245 **I: Also, es ist wahrscheinlich ähm der Einstieg ist wahrscheinlich zuerst mal natürlich**
246 **arbeitsintensiv aber, das rechnet sich ja auf der einen Seite und auf der anderen Seite ähm**
247 **wäre jetzt auch meine Frage, könnte ich mir vorstellen, dass Koala als Programm dann**
248 **ja auch die Bezüge zum Regelunterricht herstellen soll und dass die Kinder ja auch ent-**
249 **lastet, zeitlich und sie dann ja auch schon während dem Regelunterricht viel mitbekom-**
250 **men.** #00:22:57-4#

251

252 P: Ja, natürlich. #00:22:57-4#

253

254 **I: zeittechnisch. okay. Sie haben jetzt auch schon die Lehrkräfte angesprochen, weil ähm**
255 **es ist, denke ich, eine gängige Annahme seitens der Lehrkräfte oder zuerst mal eine Hürde**
256 **für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen, dass Sprachen im Klassenzimmer gespro-**
257 **chen denen sie selber nicht mächtig sind und ähm was können sie da, zu der Rolle der**
258 **involvierten Lehrkräfte sagen. #00:23:23-1#**

259

260 P: ja. Also ich denke das Lehrkräfte in den Koala Schulen erstmal also ich rede erstmal von der
261 Lehrerlehrkräfte sehr offene Lehrkräfte sind, also es sind wirklich Lehrkräfte, die bewusst sind
262 an was für erinnere Schule arbeiten mit vielen Sprachen in einer Klasse und die einfach das
263 Beste für die Kinder wollen möchten. Und wenn sie, also es gibt auch Lehrkräfte, die ohne
264 Koala an dem Konzept gelebte Mehrsprachigkeit arbeiten, wo sie ganz alleine mit fünfzehn
265 Sprachen dann in einer Klasse sitzen und sie machen aber das Beste daraus und suchen zum
266 Beispiel einmal im Monat ein Thema, wo dann alle Sprachen miteinbezogen werden. In den
267 Koala Schulen kommt noch dazu, dass diese Lehrkräfte auch nicht erschrecken einfach vor der
268 Arbeit mit einer anderen Lehrkraft. Das ist immer etwas. Ich hatte mal einen ganz interessanten
269 Artikel in der ZEIT über das Team- Teaching. Warum in Deutschland ähm so viel Angst vor
270 dem Team- Teaching hat, ne. Keiner wird dann irgendwie dann untersuchen, was die Regel-
271 lehrkraft macht, sondern (...) Koala, in den Koala Teams ist alles ziemlich gut strukturiert, denn
272 die Schulen hab eine Vorbereitungsstunde für das Team oder für die Lehrkräfte einer Stufe.
273 Wenn zum Beispiel die erste Klasse zweizügig ist, dann setzten sich zu Dritt: die Lehrkraft für
274 den Herkunftssprachlichen Unterricht und die zwei Regellehrkräfte und bereiten halt die Stunde
275 vor, inhaltlich methodisch, didaktisch, weil mit Besonderheiten, wie beziehen wir die anderen
276 Sprachen ein und, und, und. Also das bereiten sie vor und sie nachbereiten auch die Stunden.
277 [ja]. Manchmal bei dieser Vorbereitung kommt vor, dass der Inhalt, dass die Lehrkraft für den
278 Herkunftssprachlichen Unterricht sagt: oh das ist aber so schwer vielleicht für türkische Kinder,
279 dann könnte ich den Herkunftssprachlichen Unterricht ein bisschen vorbereiten mit Ihnen, so-
280 dass einfach der Einstieg in das Thema oder die Methode einfach für diese Kinder auch gleich-
281 mäßig ist mit den anderen Schülerinnen und Schülern. Also, sie haben einfach eine, ein Stunden
282 wo sie einfach über den Unterricht sprechen, den Unterricht vorbereiten, planen, suchen Mate-
283 rialien aus, also sie koordinieren sich schon. [ja]. Dabei ist immer sehr schön zu erleben, ach
284 das sagt man so in Türkisch und dann lachen sie also auch für sie ist es eine Art Entdeckung
285 diese kontrastive, dieser Sprachvergleich. Und dann ähm in dem Unterricht, das berichten alle
286 Lehrkräfte ohne Ausnahme die Präsenz halt von der Lehrkraft im Herkunftssprachlichen

287 Unterricht, die eine andere Sprache, das, also das finden die Kinder ganz toll, für die Türkisch
288 sprachige Kinder also in dem fall Deutsch -Türkisch ist das eine Wertschätzung und Würdigung
289 von der Sprache und in ihrer Identität fühlen sie sich vertreten aber wenn der türkische Lehrer
290 sagt: wie ist es vielleicht in, in Griechisch oder in, in Polnisch oder die Klassenlehrerin, dann
291 sind die alle dabei, die sind alle im Boot. Was ich vorhin gesagt habe, Kinder haben keine
292 Probleme. Und die Zusammenarbeit von den Lehrkräften dient auch als, als Modell oder als
293 Beispiel für die Kinder. hm (bejahend). Es sind bestimmte Vorurteile, fallen aus und es ist, was
294 ich vorhin gesagt habe, gelebte Mehrsprachigkeit und gelebte Interkulturalität, sie sind alle auf
295 Augenhöhe und das ist sehr wichtig. #00:27:53-2#

296

297 **I: Ja. Absolut. Und ähm. Mir kam jetzt gerade noch die organisatorische Frage. Wenn**
298 **jetzt an einer Schule der Herkunftssprachliche Unterricht zu verschiedenen Sprachen**
299 **stattfindet, also zum Beispiel neben Türkisch auch noch Griechisch. ähm. Wie funktio-**
300 **niert das dann mit Koala. Kommt es dann auch vor das mehrere herkunftssprachliche**
301 **Lehrkräfte, also im Unterricht sind oder wechselt sich das ab? #00:28:20-6#**

302

303 P: Also im Modell von Neuss, was ich Ihnen erzählt habe, ist das so (betont), das ist der türki-
304 sche Lehrer, die türkische Lehrerin, mittlerweile ist eine Frau, die griechische Lehrerin sind im
305 Unterricht und die deutsche Lehrerin und ähm dann, also die Regellehrkraft, und dann wechseln
306 sich ab. Dann erzählen sie eine Geschichte. Kennen Sie das, das Buch: irgendwie anders. Dann
307 erzählen zum Beispiel die Geschichte in drei Sprachen. [mhm (bejahend)]. Und dann fragen sie
308 weiter (unv.) Wusstest du, dass man zum Beispiel wie man auf Italienisch sagt, die beziehen
309 auch diese Sprache auch mit ein [okay]. Es ist nicht die Regel. Es ist die einzige Schule, die ich
310 kenne. Aber denkbar wäre alles und es gab einen Versuch, in einer Schule, die russische Spra-
311 che auch miteinzubeziehen, in Koala. Also es ist noch alles in einer experimentellen Phase
312 (lachend). #00:29:11-7#

313

314 **I: Ja. Okay. [mhm (bejahend)]. Sehen Sie auch Herausforderungen, die sich für die Lehr-**
315 **kräfte ergeben? #00:29:22-5#**

316

317 P: Im Koala-unterricht? [mhm (bejahend)]. Also, sage ich mal einfach, das Team-Teaching ist
318 wie eine Ehe: Es gibt gute Zeiten und es gibt schlechte Zeiten (lachend) und manchmal wünsche
319 ich die Entscheidung und man bereut dass man das angefangen hat aber es hält, es hält zusam-
320 men. Also, ich, Sie haben den Unterricht an der (Schulname) gesehen. Zwei Lehrkräfte sind da
321 und bleiben da und sie werden für, ich glaube bis zum Ruhestand, einfach in der Schule arbei-
322 ten. Es entwickelt sich eine ganze enge Beziehung dadurch, weil man erlebt halt diesen Respekt
323 ne also, man ist sehr neugierig, was ich vorhin gesagt habe, über die Sprachvergleiche, man
324 lernt unglaublich viel, auch über die eigene Sprache, wenn man mit einer anderen Sprache zu-
325 sammen arbeitet und ähm und dann gibt es einfach diese Kommunikation, diese Ängste, ne,
326 von denen ich vorhin gesagt habe. Es gibt keine Angst mehr vor dem Fremden. Man weiß
327 einfach, dass wir alle gleich sind und das erleben Sie. Ich kenne bisher keinen Fall, wo man
328 einfach gesagt hat: nein mit dieser Lehrkraft möchte ich nicht arbeiten, sondern, von der einen
329 oder anderen Seite. Die Koala Teams bleiben unglaublich stabil, also in den Schulen und man
330 erlebt auch eine große Freude. Das Koala Konzept hat auch eine Art Unterstützungsangebot,
331 das ist der Arbeitskreis und der trifft sich viermal im Schuljahr. [mhm (bejahend)]. Und eine
332 von diesen Malen ist vielleicht sogar eine ganztägige Fortbildung und dann können wir viel-
333 leicht eine Referentin oder ein Referent gewinnen für so ein, ein Thema. Und wenn sie sich
334 wieder treffen, die Kolleginnen und Kollegen. Ich versuche meistens dabei zu sein, denn es
335 macht eine große Freude. Sie tauschen sich aus. Sie schauen auch über den Tellerrand: wie
336 macht ihr das, wie schafft ihr das. Also, es ist eine große, eine Veranstaltung, wo wirklich dann
337 gelebt wird, was in dem Unterricht passiert und gleichzeitig dann arbeitet man an einem Thema.
338 Es sind zwei Stunden und es ist wirklich einfach ähm, sieht man das das wirklich gut gelungen
339 ist, dieses Koala Konzept. [Ja. Okay]. Ich kann Ihnen auch mal, eine Wandzeitung [faltete ent-
340 sprechende Wandzeitung auf] wir haben jetzt angefangen über die Schulen zu informieren über
341 unsere über die Arbeit in dem Arbeitskreis. #00:32:21-4#

342

343 **I: okay. Zum kreativen Schreiben. (...) Und dann ähm daran nehmen dann die beteiligten**
344 **Lehrkräften teil? #00:32:35-3#**

345

346 P: Ja. [mhm (bejahend)]. Meistens versuchen sie als Team zu kommen. Wenn das nicht geht,
347 denn natürlich hat nicht alle Welt Zeit, frei (lachend). Dann kommen auch so getrennt, weil

348 einer im Namen vom Team, zum Bsp. (Name einer Lehrerin) oder (Name eines Lehrers) oder
349 (Name einer Lehrerin) sind immer dabei. #00:32:58-2#

350

351 **I: Ah okay. sehr schön, ich muss es mir gleich nochmal im Detail durchlesen (lachend).**
352 #00:33:02-9#

353

354 P: Ja, das können Sie mitnehmen (lachend). #00:33:02-9#

355

356 **I: oh, vielen Dank. ähm (...).** #00:33:01-7#

357

358 P: Jetzt ich wollte noch kurz erzählen [ja] ich bin halt auch überzeugt von diesem Konzept
359 vielleicht ich auch, weil gesehen habe, wie die Kinder einfach ähm so zufrieden sind und ähm
360 [mhm (bejahend)] und wie wichtig das ist halt, also die Übungen in der phonologischen Be-
361 wusstsein. Das hinterher dann für die Rechtschreibung eine Folge hat. Das man einfach ganz
362 genau weiß, zum Beispiel: Ich kann das immer nur mit meiner Muttersprache vergleichen, mit
363 Spanisch, das zum Beispiel auf Deutsch Tomate gesagt wird, aber dann auf Spanisch heißt
364 Tomate, ich war immer verzweifelt, warum schreiben die Kinder das mit d und nicht mit t und
365 [ja] als wir dann anfangen mit diesem Sprachvergleiche und dann konnten wir (unv.): aha das
366 ist so, oder so die langen und kurzen Vokale, wir haben keinen langen und kurzen Vokal mehr,
367 im Spanischen würden wir niemals unterscheiden, wenn man die deutsche Sprache richtig ge-
368 lernt hat, zwischen Ofen und offen. (lachend) [ja] Und das übt man halt in der Klasse.
369 #00:34:29-4#

370

371 **I: Und dieses metasprachliche Bewusstsein wird ja auch ganz unterbewusst dann ge-**
372 **schult.** #00:34:33-8#

373

374 P: Genau. #00:34:37-1#

375

376 **I: Ja. total. ähm. Wenn wir gerade nochmal zu der koordinierten Alphabetisierung zu-**
377 **rückgehen können. [mhm (bejahend)]. Das klingt jetzt nach einer Aufgabe für die ersten**
378 **beiden Schuljahre, weil koordinierte Alphabetisierung steckt ja in Koala. ähm. Sie haben**
379 **mir eben kurz vor dem Interview erklärt, warum es nicht Projekt heißen soll, sondern**
380 **Programm. Darauf können Sie auch gerne nochmal eingehen, ähm aber dann nochmals**
381 **zu Koala. Inwiefern geht Koala darüber hinaus, also über koordiniertes zweisprachiges**
382 **Lernen hinaus? #00:35:18-4#**

383

384 P: Also. Der ursprüngliche Begriff Koala kam aus Berlin und wurde übernommen. Koala hat
385 also Sternzeiten, also ganz tolle Zeiten erlebt. Am Anfang vor allem in den 80er Jahren und
386 ähm in den 90er Jahren, alle waren begeistert von dem Konzept Koala, dann kamen halt die
387 Kritiker und es war so ein bisschen, auch manchmal so zum Teil als und so (unv.) betrachtet
388 und alle haben vom Projekt gesprochen und Projekt ne habe ich Ihnen erklärt, ist etwas was
389 beginnt und beendet, eine Projektform, das ist eine Woche, beginnt und beendet aber, und Koala
390 nicht, Koala sollte nicht irgendwie nur die Alphabetisierung dann, dann berücksichtigen, son-
391 dern in der Grundschule sollte dann bis zur vierten Klasse laufen. Berlin zum Beispiel war
392 vorgesehen bis zur sechsten Klasse, weil in Berlin die Schule bis zur sechsten Klasse laufen.
393 Dann war einfach gedacht das dieses Konzept, Koala, das mit der Alphabetisierung anfang dann
394 bis zur sechsten Klasse gesetzt werden sollte. In Frankfurt zum Beispiel man redet nicht vom
395 Prinzip, Koala ist ein Prinzip, kein Programm. Bei uns, ja wir tingeln immer zwischen Konzept
396 und Programm, ne. Aber auf jeden Fall, wir möchten einfach es ist etwas finit, nicht so dauer-
397 haft stattfindet, wollen wir davon weg. [mhm (bejahend)]. Also jetzt als wir anfangen die Hand-
398 reichungen zu schreiben, habe ich ihr lebt alle, das nicht nur so Deutsch -Türkisch, Deutsch -
399 Arabisch, Deutsch - Italienisch oder sowas, dann durchführt, sondern ihr nehmt alle Sprachen
400 mit. Und dann haben wir, weil die Handreichung wird sich so heißen, wird die Überschrift
401 haben: Koala Bindestrich Koordiniertes mehrsprachiges Lernen, [okay] ja, und die Lehrkräfte
402 selbst haben irgendwann gesagt: so jetzt beendet Koala in der zweiten Klasse, die Kinder sind
403 alphabetisiert und was nun. Und dann, dann waren sie selbst überzeugt, nein, nein, das müssen
404 wir weiter in der dritten und vierten Klasse weiterführen und das ähm findet fast in allen Fä-
405 chern, kann fast in allen Fächer ähm stattfinden, weil die KOALA Stunden werden überwie-
406 gend dann in Deutsch oder Sachunterricht [mhm (bejahend)] umgesetzt, aber auch Musik, Lie-
407 der. [stimmt]. Dann werden sie in viele Sprachen gesungen. Mathematik ne die Eigenschaften,
408 weil wie multipliziert man im Türkischen, im Deutschen oder in Russischen, das gibt es auch.

409 Also, dass Kinder die Zahlen im Deutschen. Auf Deutsch sagt man vier und neunzig, wir sagen
410 neunzig und (betont) vier, aber die Engländer auch: ninty four (lachend). Bei den Franzosen ist
411 noch verrückter, das ist quatre-vingt-quatorze. [lachen] Also vier mal zwanzig plus vierzehn.
412 Das macht den Kindern unglaublich viel Spaß. Dieses Entdecken, dieses Neugier einfach dann
413 zu entdecken, Dinge zu entdecken, die anders sind, auch die gemeinsam sind. Das ist für die
414 Kinder einfach ein großer Bereich. Und ähm wir haben auch zum Beispiel zum Thema Strom
415 hatten zwei Kolleginnen ein ganz tolles Praxisbeispiel und daraus entstanden so Wortfächer.
416 [zeigt etwas] [ah] in allen Sprachen, das ist nicht das, das ist das was kommen wird. [ja, genau,
417 ah]. Egal ob sie das Thema Strom nehmen oder das Thema halt beschreiben, ne, wie sehen die
418 Menschen aus oder hier haben wir den berühmten Igel. [ja] Oder halt die, die Satzumstellung.
419 #00:39:20-9#

420

421 **I: Es ist eigentlich unerschöpflich. Also Sprachvergleiche sind unerschöpflich. Das fängt**
422 **ja eigentlich erst an, wenn man alphabetisiert ist [genau] in beiden Sprachen [genau].**
423 #00:39:26-8#

424

425 P: Ja, genau. Oder einfach mit Guten Morgen. Aus allem können Sie dann Sprachvergleiche
426 machen, ne, wo kommt, dieses das guten hinterher. Also es ist, es ist einfach, die Kinder, Happy
427 Birthday to you, wenn wir wirklich Wort wörtlich übersetzt würden, es hat überhaupt nicht mit
428 demselben Text zu tun, in den verschiedenen Sprachen. Es ist für die Kinder unglaublich. Es
429 ist eine Entdeckungsreise, ich nenne sie immer Detektive der Sprache (lachend, beide).
430 #00:40:06-5#

431

432 **I: ähm. Ja. Ja dann kommen wir jetzt schon zu dem Gedankengang, zu den Visionen.**
433 **Inwiefern Koala, Herkunftssprachlicher Unterricht, ja, inwiefern, das übertragen wer-**
434 **den sollte auf weiterführende Schulen, ähm, weil momentan ist es ja so, dass man an**
435 **Grundschulen geht wenn man sich dem Konzept widmen will, aber wie ist das bei weiter-**
436 **führenden Schule, was. #00:40:12-5#**

437

438 P: Ja. Das war für mich immer der (unv.). Ja. Dann sind die Kinder. Die Kinder kommen dann
439 mit ganz tollen Kompetenzen aus der Schule, sie haben viel erlebt, sie haben viel gelernt, auch

440 was das anders sein bedeutet, was sie natürlich auch mitnehmen, in ihrem kleinen Koffer (la-
441 chend) aber machen sich auf die Reise in die Sekundarstufe eins und wir fragen uns was nun.
442 [mhm (bejahend)]. Und ähm es gibt Schule (...) eine der Visionen ist halt das zumindest, dass
443 in der Orientierungsstufe das erlebt wird `ne und ähm die Schülerinnen und Schüler besuchen
444 dann auch den Herkunftssprachlichen Unterricht in Türkisch. Also es gibt Gesamtschulen, die
445 ganz eng halt mit Lehrkräften entweder aus dem Herkunftssprachlichen Unterricht arbeiten
446 oder sie haben ähm Kolleginnen und Kollegen, die einen Migrationshintergrund haben und die
447 Sprache auch vielleicht zum Teil studiert haben, zum Beispiel in Arabisch und jetzt zum Bei-
448 spiel halt aus einem anderen Land kommen aber dann den Lehrer gemacht haben (unv.) und
449 dann das Referendariat gemacht haben und dann können sie auch in der Schule unterrichten.
450 Was wir auf Spanisch sagen, das Fach was man immer noch bestehen muss, das muss man noch
451 genau packen. [ja]. Wir werden wahrscheinlich im nächsten Jahr, Schuljahr eine weiterführende
452 Schule haben, wo wir das anfangen können dann zu experimentieren [okay] aber da ist noch
453 in den Sternen und dank Corona können wir im Moment nicht viel anfangen [ja]. Aber auf
454 jeden Fall, es ist die Vision, dass halt in die Weiterführenden Schulen, halt in der Orientierungs-
455 stufe, damit der Schnitt nicht so abrupt ist, ne [ja]. Was schön ist, das hat mir eine Kollegin aus
456 der Schule berichtet hat. Die Lehrkräfte, wenn sie die Kinder entlassen in der vierten Schule,
457 besuchen sie in den weiter- führenden Schulen und haben sie ein Gespräch mit den Lehrkräften
458 aus der weiterführenden Schule und diese Grundschullehrkräfte fragen: Ja, was machen sie,
459 wissen, dass diese Kinder haben am Koala Konzept oder Koala Programm dann teilgenommen.
460 Das sie sehr sensibilisiert sind halt für weitere, für andere Sprachen und sie zucken dann ein
461 bisschen mit den Schultern. Ich finde unglaublich toll, dass darüber hinaus die Lehrkräfte sich
462 für das Programm dann einsetzen, über die Grundschule hinaus. #00:43:31-7#

463

464 **I: Ja. Das stimmt. Und wenn man sich jetzt ähm den Lernprozess der Schülerinnen und**
465 **Schüler, warum denken Sie auch, dass es auch besonders wichtig ist, dass der Herkunftssprachliche Unterricht weitergetragen wird oder ja in der Vision des Team-Teaching**
466 **auch an weiterführenden Schulen implementiert wird, also aus Perspektive (...) der**
467 **Schule. #00:43:53-1#**

469

470 P: Also einmal für die eigene Bildung der Schülerinnen und Schüler [ja,ja] und das ist also die
471 Bildung (lachend) und ähm ich hatte damals auch als Herkunftssprachen Lehrerin bis zur Klasse

472 zehn ähm unterrichtet, also die kamen zu mir, von der ersten bis zur zehnten Klasse [ja] und
473 natürlich wurde man immer, genau die Themen, wie die ganzen ähm, wie wie die ganzen Me-
474 thoden und die Didaktik der Sprache, wurde immer höher und tiefer, einfach dann die Ansprü-
475 che wurden immer höher, man hatte Literatur, man hatte so auch aber Landeskunde, zum Teil,
476 oder, oder so Zeitungsartikel, was passiert in der Welt, nicht nur halt in dem eigenen Land. Also
477 zum Beispiel in Spanisch hatte ich jede Menge Schüler innen und Schüler aus Lateinamerika,
478 ne. Das sie einfach so ein breites Spektrum, einfach. Das ist erstmal eine Bildung von der eige-
479 nen Persönlichkeit und von der eigenen Sprachen, nun, und noch dazu beherrschten sie die
480 deutsche Sprache sehr gut und Englisch, also, für diese Menschen, für sie kann nichts Besseres
481 passieren. Und deswegen fände ich schon sehr wichtig, dass entweder in Deutsch oder in
482 Fremdsprache einfach diese Berücksichtigung halt der, der Sprachen, finde ich wichtig, für die
483 Schülerinnen und Schüler, ähm, die vielleicht nicht mehrsprachig aufge- ähm großgeworden
484 sind, also du kommst sagen wir mal aus Norwegen, wie ist es Norwegen, das einfach, das er-
485 weitert die Welt von allen Schülerinnen und Schüler.[ja].Ich denke einfach, einfach, dass ist,
486 also es gibt sehr viele Schulen der Sekundarstufe oder sehr viele weiterführenden Schulen, die
487 dieses Sprachenfächer halt im Fremdsprachen sehr, sehr geöffnet haben. Also, wenn sie heute
488 sehen wie viele Sprachen, also es bleibt nicht mehr so die zweite Fremdsprache Latein oder
489 Französisch Sie haben mittlerweile Italienisch, Spanisch und zum Teil Chinesisch und ähm in
490 einigen vielleicht Türkisch sogar. Also es breitet sich schon aus, sie wissen mittlerweile ganz
491 genau, die weiterführenden Schulen, wir haben sehr viele Schülerinnen und Schüler, die wirk-
492 lich mehrsprachig sind. [ja]. Auch im Herkunftssprachlichen Unterricht haben wir am Ende der
493 zehnte Klasse, schreiben sie Schülerinnen und Schüler eine Sprachprüfung und die Sprachprü-
494 fung, die Note von dieser Sprachprüfung ist immer Durchschnitt der Unterrichtsnote und der
495 Sprachprüfung, wird in den Zeugnissen eingetragen, unter Leistungen [ja, das habe ich auch
496 schon mal gehört]. Also, das ist schon mal ein Schritt nach vorne, ne [mhm (bejahend)]. und
497 die Schulen haben am Anfang: ja, ja, das ist Herkunftssprachlicher Unterricht, kommt unter
498 Bemerkungen. Nein, im Erlass steht, dass müssen (unv.) für diese Sekundarstufe eins steht
499 ganz wortwörtlich, dass die Note eingetragen wird, gleicht vielleicht sogar eine mangelhafte
500 Note in einer Fremdsprache, also es, ich denke peut a` peut werden natürlich einfach Fort-
501 schritte in Wahrnehmung, früher wusste die Lehrkräfte der Sekundarstufe eins sehr oft nicht,
502 was für Schülerinnen und Schüler, ich habe ein Beispiel halt parat, [mhm (bejahend)], im Eng-
503 lischen hat man den Ausdruck mother tongue, einige Schülerinnen und Schüler konnten aus der
504 eigenen Muttersprache, so ein bisschen denken, was das bedeutet, nachdem sie das gelernt hat-
505 ten, der Lehrer sagte, dann übersetzt ihr halt in der mother tongue, das Wort Wald, die Kinder

506 kannten sich zum Teil von früher und wussten das halt, andere Sprachen und er hatte fünfzehn
507 Sprachen als Ergebnis , der hatte Deutsch und er hatte Finnisch und Türkisch und Arabisch und
508 [ja] Italienisch, Spanisch, jede Menge Sprache, das denke ich einfach, das muss ein Denkanstoß
509 zu, sein, um zu überlegen, ja, was mache ich dann damit, was mache ich mit dem Reichtum, es
510 ist ein Reichtum [ja] (lachend). #00:48:20-7#

511

512 **I: Ist es ein Reichtum und es ist auch ein Potential. Ich dachte auch schon, dass das Po-**
513 **tential in der Grundschule über diesen Unterricht anerkannt wird, darüber, dass diese**
514 **Alphabetisierung stattfindet, aber man hat ja auch, nach der Grundschulzeit, auf der wei-**
515 **terführenden Schule, ist das ja ein kognitives Potential, dass ja so viel Entfaltung birgt**
516 **[ja]. Auch wenn man nur mit Deutsch aufwächst, kann man ja auch schon reflektieren,**
517 **dass man ab der fünften Klasse, auch nochmal das Deutschvokabular ganz anders erwei-**
518 **tert hat. Deswegen denke ich eben auch, dass da noch so viel Potential besteht. Alleine**
519 **schon ein Zeitungsartikel. Man setzt sich mit anderen Themen auseinander, in dem ver-**
520 **schiedenen Alter. #00:49:04-4#**

521

522 P: Auch Märchen, wenn Sie die zum Beispiel vergleichen, in der fünften Klasse, dieses Thema
523 gibt einfach Märchen in der Welt, ne [ja], wie fangen auf Arabisch an und dann in Deutsch und
524 ne es ist also es ist, man hat so viele Strategien und so viele Werkzeuge, in der Hand, was man
525 einfach dann zu einem unglaublichen vielfältigen, ähm ja Ergebnis, dazu kommen kann. Es ist
526 einfach. Ich glaube man muss einfach. Man muss ein bisschen leidenschaftlich auch an das
527 Thema drangehen. #00:49:42-2#

528

529 **I: Es ist nicht nur Bildung in dem sprachlichen Sektor, es ist Bildung auf so vielen Ebenen**
530 **[genau, genau]. Und das ist wohl auch besonders an Koala. #00:49:49-2#**

531

532 P: Ja, das einfach dann zu erfahren, dass der Mensch ist Mensch überall. #00:49:57-0#

533

534 **I: Okay. Und ähm. Wir sind darauf jetzt eigentlich schon eingegangen. Aber vielleicht**
535 **nochmal, um das kurz explizit zu machen ähm, das Schulsystem grundsätzlich. Inwiefern**

536 sollte das Schulsystem eben auch aus diesen vielen Aspekten heraus ähm ja Rücksicht
537 nehmen auf nicht-deutsche Muttersprachen von Schülerinnen und Schüler. Das ist ja
538 keine Frage, die von nirgendwoher entsteht. Es gab ja noch vor mehreren Jahre noch
539 diese Haltung ähm die Haltung auch noch an Berliner Schulen, auf den Schulhöfen an
540 Schulen in Deutschland darf nur Deutsch gesprochen werden ähm und ja, genau, also
541 nochmal vielleicht, können wir es nochmal gemeinsam auf den Punkt bringen, was sie
542 davon denken. #00:50:30-1#

543

544 P: Ja. also es ist, vorhin haben wir von dem Alten Schulleiter (Schulname) gesprochen, genau
545 das hat er gemacht, das hat er gesagt, er sagte, wir hatten ein Interview mit ihm geführt, als er
546 kam war verboten Deutsch halt die Herkunftssprachen auf dem Schulhof zu sprechen und der
547 Schulleiter hat gesagt, nein, du sprichst in deiner Sprache, die gehört zu dir, sie ist ein Teil von
548 dir und sie ist wundervoll, die ist gut und sie ist sehr wertvoll und du kannst sie einfach auf dem
549 Schulhof natürlich verwenden. [ja]. Deswegen hat er damals dann Koala eingeführt, weil er
550 sagte, es muss hier einfach ein Paradigmenwechsel kommen an dieser Schule, es muss einfach
551 ein Gedankenwechsel kommen. Ich denke einfach, wir kommen langsam, langsam von diesen
552 Verboten der Herkunftssprache langsam weg. Das Thema im Moment ist natürlich sehr brisant,
553 weil wir wissen einfach, dass auch politisch Meinungen sind, die einfach nicht das unterstützen,
554 aber die Realität überholt halt die ganze Theorien. Die Realität ist das sie in einer Klasse Schü-
555 lerinnen und Schüler aus allen Sprachen und aus allen, aus allen Ländern haben, wir haben im
556 Moment auch Flüchtlinge, die hierhin gekommen sind und die sich zum größten Teil sehr gut
557 integriert haben und die in die Schule gehen und wirklich mit Eifer diese deutsche Sprache
558 einfach dann lernen. Ein tolles Beispiel kann ich Ihnen dann, von einer Schule, wo ein Mädchen
559 zum Beispiel, die Familie ausgewandert war, von Albanien nach Italien, in Italien hatte das
560 Mädchen in dem Kindergarten Italienisch gelernt und sehr gut, be [mhm (bejahend)] und dann
561 kam die Finanzkrise und dann gingen sie weiter halt, kamen sie weiter halt, kamen sie weiter
562 nach Deutschland. Dieses Mädchen saß in einer Klasse und traute sich kein Wort zu sagen, weil
563 überhaupt nicht verstand, war eine Koala Schule und die Lehrerin nahm sie einfach and der
564 Hand und sagte: Guck mal, der Junge kommt aus Albania und dann spricht albanisch und dann
565 setze das Mädchen neben ihn und sagte hilf ihr halt, wenn sie etwas nicht versteht. Dann nach
566 sechs Monaten habe ich dieses Mädchen persönlich kennengelernt, sprach unglaublich gut
567 Deutsch, es war, es sind einfach, wir müssen einfach diese Sprachen nicht betrachten als ir-
568 gendwas Besonderes was man, was nicht zu der Klasse gehört. Wir sollen einfach diese

569 Sprachen betrachten und diese kulturelle Bereiche einfach dann berücksichtigen als Bereiche-
570 rung halt für diese Klasse, aus dem humanistischen Blick erstmal, denn sie sind alle Menschen
571 und zweitens, weil alle davon profitieren [mhm (bejahend)]. Alle lernen über Kulturen, alle
572 lernen über ja, über Sprachen, alle lernen über, über wie gehen Menschen miteinander um, wie
573 ist dieser Respekt und warum dieser Respekt sehr aufgebrochen wird, warum verbietet man
574 etwas, was nicht böse ist, ne, zum Beispiel wenn man sagt, du sprichst nicht hier Deutsch oder
575 dann Türkisch oder was weiß ich, eine andere Sprache, das ist etwas, was, ähm, warum macht
576 man das, ne, was, weil wir in dem deutschen Schulsystem sind. Natürlich hat man eine gemein-
577 same Sprache in der Klasse. Das ist Deutsch, wenn die Lehrerin, die Lehrerin kann nicht fünf-
578 zehn Sprache sprechen. Und sie muss natürlich die Aufgaben und alles, die Erklärungen auf
579 Deutsch geben, aber sie kann und das machen auch einige, dass sie sagen so, wenn die Kinder
580 zum Beispiel in einer Murmelrunde etwas besprechen, warum können Sie nicht in der Her-
581 kunftssprachen unterhalten, um das zu beantworten. Die Beantwortung kommt hinterher auf
582 Deutsch, ne [ja]. Also ich denke es ist nicht nur halt das Gewicht das Sprache, es ist einfach
583 wie gesagt, für mich ist diese menschliche Seite, die sehr wichtig ist, ne, die Sprache ist ganz
584 klar, sie dient dazu die deutsche Sprache besser zu lernen, zu erlernen. Aber es ist einfach, wie
585 können Menschen nicht verbieten ein Teil von Ihnen einfach dann zu verstecken. Wir können
586 nicht einfach verbieten, so als ob diese Sprache nicht lebendig ist. Das diese Sprache lebt. [ja].
587 Es erinnert mich ein bisschen an diese Diskussion damals, dass Linkshänder irgendwie von
588 Teufel besessen waren, man durfte nicht mit der linken Hand einfach schreiben, man weiß ganz
589 genau, dass das sind sehr intelligente Menschen. Es ist einfach so, ne. Sie haben auch niemals
590 sagen zum Beispiel das Kind soll nicht Geige spielen, weil es überfordert ist, das Gegenteil das
591 also es, aber Sprache hat irgendwas Bedrohliches, glaube ich. #00:56:17-9#

592

593 **I: Ja, bedrohlich wahrscheinlich weil Menschen sich ähm ja oder vielleicht auch Lehr-**
594 **kräfte, die ja eigentlich in der Funktion sind ihre Schülerinnen und Schüler bis zu einem**
595 **gewissen Grad zu kontrollieren, das ist pädagogisch auch höchst fragwürdig, natürlich,**
596 **aber das sie dann so ein Kontrollverlust spüren, wenn sie eben nicht verstehen, was gerade**
597 **kommuniziert wird, möglicherweise. Ich glaube es ist auch eine Perspektiveinnahme, die**
598 **man durchaus wechseln kann, aber dass das vielleicht dieser bedrohliche Aspekt ist, das**
599 **Fremdheit immer konnotiert ist mit Angst oder mit ja. #00:56:49-3#**

600

601 P: Aber es gibt diese berühmt Studie von Joana Duarte, die Kinder waren verkabelt und man
602 hat die Kinder zugehört, nicht mal alle Kinder, sondern ab und zu und es war (unv.) die wirklich,
603 wenn sie die Herkunftssprache verwendet haben über den Stoff des Unterrichts [ja], einfach
604 sich unterhalten haben, sie haben nicht über den, die Nase der Lehrerin gesprochen (lachend)
605 oder sowas, es ist wirklich wissenschaftlich mittlerweile auch belegt, also durch diese Studie
606 und ähm Ingrid Gogolin zeigte uns einmal so einen wunderschönen Film in England, als in
607 einem Mathematikstunden [ja, es gab sehr viele Kinder, die Hindi gesprochen haben oder Urdu
608 oder, ne, und sie saßen auf dem Boden, es war ein Unterricht den man nicht (unv.) und die
609 Lehrerin hatte eine Aufgabe in Mathematik, die sie einfach lösen sollten und die saßen auf dem
610 Boden und haben in allen möglichen Sprachen diese, diese Aufgabe gelöst. Die Kinder wollen
611 einfach lernen, also, dass wäre, das ist also das Gegenteil, wenn man etwas verbietet, man un-
612 terstellt: ja dann werdet ihr nicht lernen, das ist nicht so, das ist nicht so. #00:58:08-6#

613

614 **I: Ja, das ist, wenn man Kinder fördern will, dass man möchte man ja, in erster Linie an**
615 **der Schule, dann ist das eben ein sehr essentieller (betont) Aspekt [ja, genau] auch um sie**
616 **in ihrem Identitätskonzept zu stärken [genau] sie haben ja eben angesprochen, es ist eben**
617 **ein Teil ihrer Geschichte ist [ja] und auch ein sehr emotional (betont) besetzter Teil,**
618 **würde ich jetzt behaupten, sie haben ja auch diesen mehrsprachigen Hintergrund, das,**
619 **können sie das bestätigen. #00:58:30-4#**

620

621 P: Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall. Es ist einfach für, es ist einfach eine Art Erlösung, auch als
622 Erwachsene fühlt man das so, ne, ich habe im späten Alter dann Deutsch gelernt, aber wenn ich
623 zum Beispiel irgendwo nicht weiterkam, dann, dann, wenn jemand mir geholfen hat in meiner
624 Muttersprache, das war für mich wie eine Art eine Erlösung, das kann ich jetzt irgendwie aus-
625 drücken und wir müssen einfach nicht vergessen, dass das es ist ein Thema, die niemals zu
626 Ende gehen wird. Wir sind eine multikulturelle Gesellschaft, wir sind und es ist schön, also es
627 ist dramatisch was zum Teil, was zum Teil in den USA passiert auch, mit den ganzen Konflikten
628 und dass die Latinos in dieses, in dieses so niedergesagt Spenglish, das sie einfach noch nicht
629 mal, weder Englisch noch Spanisch ähm gut sprechen können, es ist nicht einfach die Allge-
630 meinheit, und wenn ja, sollte man sich fragen, warum (betont) das so ist und Ofelia García, die
631 wirklich dann das Translanguaging Konzept, und sie war auch in der (Schulname), [ja] sie war
632 begeistert, sie war einfach begeistert, sie sagt, warum kann man das nicht, es ist ein Teil von

633 dieser Person und ein Teil, das man wirklich einfach benutzt, um etwas zu erobern, zu erlernen
634 und ähm das man nicht verstecken muss [ja, genau] und wenn man als Kindern von Anfang an
635 diesen Druck hat: du darfst das nicht, ne, deine Sprache ist nicht gut, weil du darfst sie nicht
636 sprechen, du darfst sie nicht wahrnehmen hier in diesem, in diesem Kontext, das finde ich, ist,
637 man hat, [mhm (bejahend)], man geht dann an das Selbstbewusstsein des Menschen. [ja, ge-
638 nau]. #01:00:18-8#

639

640 **I: Das ist eben die Verzahnung mit dem Selbstkonzept und dann auch einfach eine feh-**
641 **lende Anerkennung, die viel tiefgreifender ist als das vielleicht zuerst, also bewusst (be-**
642 **tont) ist, ne.** #01:00:31-6#

643

644 P: Also, sie haben mich gefragt, warum mich das Thema so interessiert, also komme, ich
645 stamme aus dem Baskenland, ich bin in dem Baskenland geboren. Und in dem Baskenland
646 spricht man Baskisch, neben Spanisch spricht man Baskisch, Baskisch ist eine sehr schwierige
647 Sprache, neben Ungarisch und Finnisch, sind die drei nicht indo-germanischen Sprachen in
648 Europa [okay]. Also ich geboren bin, war eine Diktatur in Spanien, eine Militärdiktatur und die
649 Sprache war verboten, es gab alles Mögliche, die Leute wurden verfolgt, gefoltert, ins Gefäng-
650 nis gesteckt und alles. Als ich angefangen hatte zu studieren dann, dann war schon die Tradi-
651 tion, war halt schon die Demokratie in Spanien und wir hatten Baskischkurse (unv.), ich habe
652 sie natürlich besucht, als wusste, wir haben Basken oder nicht, (unv.), es lag noch nicht mal so
653 sehr an der Sprache oder an einem Nationalbewusstsein oder sowas, es war, weil es verboten
654 war und ich habe niemals verstanden, warum es verboten war, ich hatte eine Freundin, die
655 sprach die Sprache zu Hause sprach, ganz geheim, mit den Eltern, das war für mich einfach so,
656 das darf niemals passieren, ich darf das nie wieder erleben, dass Kinder wirklich irgendwas
657 verboten wird im sprachlichen Bereich, als so gut schimpfen oder (lachend), aber nicht was was
658 an ihrer Identität einfach kratzt, ne. [ja]. Also das ist etwas, was ähm das habe ich auch irgend-
659 wann gesagt, ich kenne nur aus diktatorischen Umständen, dass sowas verboten wird und in
660 einer Demokratie denke ich, dass kann man nicht verbieten und wie gesagt, dass vorhin habe
661 ich das nochmal betont, für Kinder, die nicht aus mehrsprachigen Familien oder Kulturen kom-
662 men, ist für sie ein Gewinn [mhm (bejahend)], auf jeden Fall [ja]. #01:02:31-8#

663

664 **I: Und das Beispiel zeigt ja auch nochmal, dass wenn man Menschen anerkennt, das man**
665 **dann auch ihre Sprachen anerkennt und umgekehrt, wenn man eine Menschengruppe**
666 **nicht anerkennt, dann erkennt man doch auch ihre Sprache nicht an, also dass das einfach**
667 **auch sehr zusammenhängt, sehr stark [ja]. #01:02:46-8#**

668

669 P: Überlegen Sie mal wie viele Menschen, gute Leute, vielleicht auch an der Universität, viel-
670 leicht auch gute Dozentinnen und Dozenten haben mit Migrationshintergrund, die diese Spra-
671 chen können, weil diese Eltern sie gefördert haben, weil die Schule sie gefördert hat, weil sie
672 vielleicht zum Herkunftssprachlichen Unterricht gegangen sind [mhm (bejahend)]. Viele Schü-
673 lerinnen und Schüler von mir oder ehemalige, ich habe die verfolgt, sie schicken ihre Kinder
674 auch zum Herkunftssprachlichen Unterricht, also so traumatisch kann das Ganze nicht (la-
675 chend) gewesen sein. Ich denke einfach es ist ein Teil, das man lebt. Ich hatte auch irgendwann
676 geschrieben, in den achtziger Jahren hatten wir diesen, diesen ganz schlimmen Fall, das Kinder
677 halt in Schulen gingen, wo sie einfach, ja diesen Aspekt oder diesen Teil von Ihnen nicht zeigen
678 konnten, ne und sie saßen in ihren Klassen mit ihren nicht-mehrsprachigen Schülerinnen und
679 Schülern und PISA 2001 hat uns alle wirklich alle aus dem Konzept geholt, weil es war tat-
680 sächlich die Herkunft (betont) war entscheidend für den Bildungserfolg von vielen Schülerin-
681 nen und Schüler in diesem Land [mhm (bejahend)] und ich glaube da hat man peut a' peut
682 angefangen zu sagen: gut, dann brauchen wir jetzt Lösung und darüber hinaus dürfen wir nicht
683 vergessen, dass Beispruch von europäischer Kommission, das besagte einfach, dass jeder Schü-
684 ler in Europa muss einfach drei Sprachen sprechen und darüber hinaus man muss die Herkunftss-
685 prachen berücksichtigen, respektieren und fördern [ja,ja]. Dann kamen halt diese Effekte, aber
686 es war natürlich ein langer Weg bis dahin [ja]. #01:04:38-1#

687

688 **I: Aber das Schulsystem hat dabei oder (...) was denken Sie welchen Beitrag ähm leistet**
689 **das Schulsystem, oder vielleicht jetzt auch Koala explizit zur Wahrnehmung von dieser**
690 **Mehrsprachigkeit [mhm (bejahend)] eben auch als Ressource vor allem und dass es wich-**
691 **tig ist diese Mehrsprachigkeit zu nutzen und als Bildungsinhalt [mhm (bejahend)] ??**
692 **#01:05:05-6#**

693

694 P: Die Schule muss sich auf den Weg machen, dann, dann haben sie, die nutzen dann alle Res-
695 sourcen von den Schülerinnen und Schülern [mhm (bejahend)]. Wir sind dabei auch jetzt ähm,

696 als ich kam, waren nicht so viele Schülerinnen und es war ein Konzept, das sehr verankert war
697 in der Stadt Köln, [mhm (bejahend)], jetzt versuchen wir überall in allen Schulämtern, das Kon-
698 zept einfach zu etablieren, weil Schulen dafür zu gewinnen, es gibt natürlich, es ist einfach so,
699 dass in der Schule, nicht einfach nur die Lehrkräfte und die Schulleitung einfach mit einver-
700 standen sein sollen, sondern es bedarf auch dann die Zustimmung der Schulkonferenz, also die
701 Eltern müssen das wollen, es gibt auch Eltern, die sagen, wozu das Ganze, ne, das ist, das gibt
702 es auch. Es sind mehrere Baustellen, die man einfach dann bauen muss oder schließen muss,
703 damit man einfach mit dem Konzept anfangen kann. Wenn das das Konzept da ist, dann sind
704 alle begeistert, das erleben wir auch, es gibt, glaube ich eine Schule, die gesagt hat, nein, also
705 irgendwie läuft nicht so, wie wir gedacht haben, man muss einfach überzeugt sein, dass es,
706 einfach dann für die Kinder wichtig ist. Ich denke, dass auf Dauer, also in der Zukunft, dieses
707 Konzept schon einfach dann ein Erfolg hat, oder nicht einfach nur dieses Konzept, sondern ein
708 Konzept, das die Mehrsprachigkeit fördert Erfolg hat. Noch mehr glaube ich in Grundschulen,
709 weil es nicht diesen Fachunterricht, diesen Unterricht spezifisch von Fachlehrern erteilt wird,
710 sondern, [mhm (bejahend)], ne, das ist, man hat dieses System des Klassenlehrers oder der
711 Klassenlehrerin [mhm (bejahend)] und ähm aber ich glaube schon, dass das irgendwann über-
712 schwappt, mindestens in diese Orientierungsstufe, das glaube ich schon, das das schon in The-
713 men, in Fächern, zum Beispiel in der Sekundarstufe eins, Politik oder in Deutsch oder in ande-
714 ren Fremdsprachen die Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen wird oder Philosophie oder ich
715 denke so in den humanistischen Fächern, ich glaube Chemie nicht so sehr (lachend), aber ich
716 denke in den geisteswissenschaftlichen Fächern glaube ich schon, dass diese Mehrsprachigkeit
717 oder dieses interkulturelle Lernen einfach eine, eine Rolle spielen wird. Also ich bin nicht pes-
718 simistisch. Also ich bin da sehr optimistisch. (lachend) // #01:07:45-7#

719

720 **I: Ja, ich auch (lachend). Ja, das spricht ja jetzt auch schon so die Zukunftsvision für das**
721 **Projekt an. Wenn Sie sich jetzt die ähm. Wenn wir jetzt vielleicht mal die Vision stricken**
722 **ähm Schule in dreißig, vierzig Jahren, sei es jetzt eine Gemeinschaftsschule, wir denken**
723 **vielleicht mal an weiterführende Schule, aber auch gerne Grundschulen, wie funktioniert**
724 **das dann da mit den Sprachen, was wäre so für Sie so ein, ein Ideal, wenn sie in die Schule**
725 **reingehen würden und denken würden: so soll es sein. #01:08:13-2#**

726

727 P: Mein Ideal wäre halt, was ein Kind in der vierten Klasse gesagt hat, in der (Schulname): Ich
728 habe so viel von den Kulturen gelernt und von, ich weiß wie viele Länder existieren und ich
729 weiß dann zum Beispiel wie die Verben auf Türkisch funktionieren, so und das sie einfach, und
730 deswegen habe ich diese Schule geliebt, weil ich so viel gelernt habe und das Kind selbst kam
731 aus, hatte einen japanischen Hintergrund und das finde ich, wenn ein Kind die Schule so ver-
732 lässt und sagt: ich habe so viel gelernt und im Grunde genommen wollte sie sagen: die Welt ist
733 im Grunde genommen in meinen Händen gekommen. Das finde ich sehr rührend. Das finde ich
734 wirklich sehr rührend, weil ich denke das hat diese Schule hat das Ziel, wirklich, aber übertrof-
735 fen, ne [mhm (bejahend)]. Ich denke schon, dass das in der Zukunft, ja, ich denke, dass das
736 Thema Sprache einen anderen Fokus bekommen wird, [mhm (bejahend)] ne, weil Sprache ist,
737 natürlich die deutsche Sprache, weil das ist die Sprache dieses Landes und die Sprache in der
738 Unterricht wird, [mhm (bejahend)], aber die anderen Sprache werden eine Stelle, auch in den
739 Fächern haben, das glaube ich auch und in die anderen Kulturen auch. Wir lernen nicht mehr
740 aus dem Erdkundebuch, ne, oder, sondern wir lernen dann von gelebten Kulturen [mhm (beja-
741 hend)]. Die Chance ist ein riesiges Potential. [mhm (bejahend)]. Also ich, gleich, wenn sie
742 halten, ich werde Ihnen ein Video zeigen (unv.) , am Ende macht die Lehrerin ein Vertrag mit
743 einem polnischen Jungen, fragst du zu Hause, ob die Namenwörter halt auf Polnisch dann groß
744 oder klein geschrieben werden, kannst du die Mama fragen und das finde ich unglaublich wich-
745 tig, die sind alle (betont) involviert, in diesem Prozess (unv.). Ich glaube schon, dass die Schu-
746 len in dreißig Jahren anders, ganz anders agieren werden. Dann kommt auch noch das Thema
747 Digitalisierung dazu und dann kommt die Welt immer näher dran. #01:10:31-1#

748

749 **I: Ja, stimmt. Das schafft natürlich auch Vernetzung (lachen, beide). Okay. Ja, vielen**
750 **Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. [Ja, gerne]. Gibt es noch etwas, was sie**
751 **abschließend sagen wollen, was Ihnen auf dem Herzen liegt, oder was sie nochmal betonen**
752 **wollen? #01:10:41-7#**

753

754 P: Ja, ich denke einfach, wenn ich jetzt nach hinten denke, nach hinten schaue, denke ich, dass
755 das, das Vieles, also es gibt diesen wunderschönen Spruch von Karl Valentin: Kunst ist schön,
756 macht aber viel Arbeit und das sage ich allen Schulen: Mehrsprachigkeit ist wunderschön, aber
757 mach viel Arbeit, ne. Man muss an vielen Aspekten denken und ich denke, dass das das ähm
758 die Gesellschaft halt hier sich wirklich oder das die Eltern, sage ich, das die Gesellschaft viel

759 bewusster geworden ist, durch das Reisen, aber auch durch die Präsenz halt dieser Mehrspra-
760 chigkeit und diese, diese Vielfalt an Kulturen in den Schulen hat gelernt einfach, dass man, man
761 ähm ja, dass die Welt anders ist, das jedes Land, auch dieses Land, auch Spanien musste das
762 Lernen (lachend), dass das jedes Land einfach nicht das Land ist in diesem nationalen Spektrum
763 ist, sondern es ist ein Land der Vielfalt, ne der Kulturen, vorhin als wir gesprochen haben halt,
764 mit der Mehrsprachigkeit, was ich über Baskisch erzählt habe, wir haben die Aspekte der Ko-
765 lonialisierung, wie dramatisch das ist, ne, und, wir sehen Latein-Amerika, das darf nicht noch-
766 mal passieren, das ist etwas, was nicht nochmal passieren darf und wir dürfen nicht meckern,
767 wenn auch diese Leute hinterher zu uns (betont) kommen [mhm (bejahend)] und ich denke,
768 dass das ähm das ist etwas was gelebt wird, also, die Eltern haben, wenn Kinder zu Besuch
769 kommen, haben sie nicht nur Fritz und Klaus und Paul und Lena, sondern sie haben auch ne-
770 benbei, sie haben Ahmed und Jean-Carlo und Antonio und was weiß ich und das ist schön, das
771 habe ich als Mutter erlebt und das ist wunderbar (lacht). Aber das ist, ich glaube, dass auf eine
772 ganz einfache Art die Gesellschaft sich ganz, ganz öffnet und das glaube ich, dass die Schule
773 in dreißig, vierzig Jahren eine ganz andere Schule sein wird [okay] #01:13:19-1#

774

775 **I: Ja, dann vielen, vielen Dank und dann halten wir an der Zukunftsvision einfach mal**
776 **fest (betont). (lachend). #01:13:22-0#**

777

778 **P: Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall (lachen beide). #01:13:29-5#**

779

780 **I: Ich weiß noch wie eine alte Kollegin, ich war damals noch jung, [mhm (bejahend)],**
781 **sagte zu mir: ach wirst, ich glaube nicht, das irgendwas sich ändert hier (lachend) und**
782 **irgendwann kam sie in eine Koala Schule und sagte: wow, das ist ja wirklich gelebte**
783 **Mehrsprachigkeit. Ich zeige Ihnen unsere Schätze. #01:13:38-3#**

784

785 **I: Okay. Ich mache mal hier stop. #01:13:**

786

Interview Schülerin 1 (S1): Malia

1. I: Dankeschön, dass du mit mir sprichst. Geht es dir gut? #00:00:10-3#
2. S1: Gut. #00:00:13-6#
3. I: Okay. Vor dir liegt eine Zeichnung, die du ausgefüllt hast und die etwas mit deinen Sprachen zu tun hat. Was kannst du mir zu dem Bild erzählen? #00:00:18-6#
4. S1: Das ich (...) ähm das ich drei Sprachen habe [mhm (bejahend)]. #00:00:33-3#
5. I: Welche sind das? #00:00:39-8#
6. S1: Türkisch, Deutsch, Englisch. #00:00:45-9#
7. I: Toll. Okay. Und wie hast du die dann in der Figur verteilt, du hast die Figur ja angemalt. #00:00:50-7#
8. S1: Ich habe nicht so viel Englisch gemacht, weil ich kann nicht so gut Englisch. Türkisch habe ich bisschen mehr verteilt, weil das meine Muttersprache ist und Deutsch habe ich auch verteilt. #00:00:48-1#
9. I: Okay. Sehr gut. Und wie viel Deutsch hast du gemalt in die Figur? #00:00:48-1#
10. S1: Drei Mal. Aber eine ist viel. [ja]. Und in Haare und noch (unv.). [mhm (bejahend)] [okay]. #00:01:59-0#

11. I: Und die Handy hast du ja auch besonders schön gemalt. #00:01:33-8#
12. S1: Ja (lachend). Das ist als Henna so und das habe ich rot gemalt, normalerweise geht, so ist normalerweise rot [mhm (bejahend)] es gibt auch andere Farben so, es gibt auch weiß oder andere Farben. #00:02:03-0#
13. I: Okay. Warum hast du es jetzt rot gemalt? [...]. Auch, weil rot die Farbe für Türkisch ist? [ja]. Und Hennas kann man sich in der Türkei machen lassen? #00:02:19-6#
14. S1: Ja und eigentlich ähm kann man ähm kann man es auch hier irgendwo kaufen, aber das weiß ich nicht so genau, wir haben eine, das hatte meine Tante uns gegeben [aha]. Eine Paste. #00:02:33-9#
15. I: Schön, und wenn du nochmal über die Sprachen nachdenkst, wann sprichst du die Sprachen denn? #00:02:45-5#
16. S1: Also Türkisch spreche ich mit meiner Mutter, Deutsch und Türkisch spreche ich mit meinem Vater, denen ist es nicht so schlimm, dass ich beide Sprache sprechen. Aber bei meiner Mutter ist es so, dass ich nur bei ihr Türkisch reden darf, damit ich es lerne. Und Englisch, ich habe ein Englischbuch und manchmal gucke ich da rein und eigentlich öfters hier in der Schule im Englischunterricht. #00:03:13-9#
17. I: Okay. Und, ähm, wie entscheidest du welche Sprachen du benutzt, also welche Sprachen du benutzen willst? #00:03:13-9#
18. S1: Also, bei meiner Mama muss ich eh Türkisch sprechen, Englisch kann ich nicht so gut und manchmal spreche ich bei meinem Papa Türkisch oder Deutsch, manchmal

spreche ich es auch gemischt, also dass ich zu sage, dass ich, ähm, zu einem Thema, was auf Türkisch sage und dann noch das Weitere auf Deutsch und dann wieder Türkisch. #00:04:07-3#

19. I: Und ähm warum mischst du die Sprachen? #00:04:12-6#

20. S1: Ja, weil manche Wörter vergesse ich und deswegen mache ich es auch und ich ähm, wenn ich es will, machen ich es. #00:04:25-5#

21. I: Wenn du essen willst? #00:04:29-5#

22. S1: Nein. Wenn ich will [achso] mache ich es. #00:04:35-2#

23. I: Wenn du es willst, weil es vielleicht auch einfach ein bisschen Spaß macht? #00:04:43-7#

24. S1: Ja. #00:04:48-3#

25. I: Und wie war das in der letzten Zeit, also in der Corona Zeit, konntest du ja nicht so viel in der Schule sein, wie war das mit den Sprachen in der Zeit? #00:04:56-8#

26. S1: Ja, Englisch habe ich dann zuzusagen gar nicht gesprochen, aber ich spiele auch manchmal in Englisch Spiele, die ich selber erfinde, dass ich im Buch Sachen finde (unv.), zum Beispiel wenn also das (unv.) auf Englisch, dass ich links, rechts auf Deutsch, auf Englisch, das dann beide (unv.) recht auf Englisch sagt, dass ich meine rechte Hand hebe oder zur rechten Seite gehe. #00:05:47-9#

27. I: So übt ihr dann manchmal Englisch zusammen zu Hause? #00:05:55-1#

28. S1: Ja. #00:06:32-6#

29. I: Und wie war das mit dem Türkischen und mit dem Deutschen in der Zeit? #00:06:03-8#

30. S1: Manchmal spreche ich auch mit meiner Mama Türkisch und dann sagt sie, dass ich mit ihr auch Türkisch sprechen soll. (...) Ich gucke meistens (betont) eigentlich deutsche Filme, aber manche gucke ich auf Türkisch, das ist eigentlich so gemischt [mhm (bejahend)]. #00:06:30-8#

31. I: Okay. Und wie war das mit den Türkischhausaufgaben in der Zeit? #00:06:31-0#

32. S1: Ja, eigentlich habe ich die schon, die zwei Hefte von Türkisch fertig und ich. Ja. Deswegen habe ich es (Name der Regellehrkraft) gegeben, dass sie es (Name der Türkischlehrkraft) geben sollte, so war das eigentlich. #00:06:31-0#

33. I: Okay. Und wie war das mit dem Deutschen in der Zeit jetzt zu Hause? #00:06:31-0#

34. S1: Also, in Deutsch hatte ich schon viel auf [mhm (bejahend)] in den Hausaufgaben. Da machte ich eigentlich nicht jeden Tag (...) was, weil manchmal war es zu spät und manchmal wollte ich es nicht, das war auch so ein bisschen gemischt [mhm (bejahend)]. #00:06:27-8#

35. I: Ja. verstehe ich. Okay. Und, in deiner Schule kannst du ja Deutsch und Türkisch lernen, wie macht ihr das in der Schule? #00:07:30-9#

36. S1: Also, wir haben auch Türkischunterricht, wer will kann sich da anmelden und wenn man angemeldet ist geht man in welchen Tagen, wo Türkischunterricht ist in die Türkischzimmer da unten, da machen wir es, aber donnerstags hatten wir in unsere Klasse gemacht, in unseren normalen, weil die Erstklässler da ähm Türkischunterricht hatten. #00:08:04-1#
37. I: Okay. Und machst du das, dass du diesen Unterricht nimmst? #00:08:14-5#
38. S1: Ja, ich habe diesen Unterricht, aber ich weiß nicht, ob es jetzt weitergeht. #00:08:23-0#
39. I: Okay. Und wann findet der Unterricht statt? #00:08:24-7#
40. S1: Eigentlich, normalerweise war es zwei Tage die Woche, jetzt ist es, in der zweiten Klasse war es Mittwoch, Donnerstag und Freitag. #00:08:30-1#
41. I: Okay. #00:08:32-9#
42. S1: Und die anderen Tag war kein Türkisch. #00:08:38-8#
43. I: Und das ist dann nach dem Unterricht, nach dem anderen Unterricht? #00:08:42-4#
44. S1: Ja, also wenn wir fünf Stunden hätten, haben, dann ist es die sechste und das war immer Mittwoch und deswegen in der OGS, wer in der OGS geht und zu Türkischunterricht machte dann keine Fuchszeit, weil ähm die anderen essen da und wenn wir ähm unterrichten und wenn wir essen gingen die raus und wenn wir raus gehen, machen die Fuchszeit [okay]. #00:08:54-2#

45. I: Verstehe, Fuchszeit ist Hausaufgabenzeit [ja] okay. Und ähm es ist aber ja auch hier an der Schule so, dass es besonders ist, dass auch Türkisch im Unterricht gesprochen wird, oder? #00:09:31-9#
46. S1: Ja, manchmal kommt (Name der Türkischlehrkraft) und ähm sagt es uns auch noch auf Türkisch, was (Name der Regellehrkraft) sagt, die unterstützen uns (unv.). #00:09:46-4#
47. I: Und okay ähm, wie funktioniert das, wenn ihr das im Klassenzimmer habt, also, wenn (Name der Türkischlehrkraft) da ist. #00:09:59-6#
48. S1: Ja, das geht so, dass manche Aufgaben, was (Name der Regellehrkraft) sagt, das übersetzt (Name der Türkischlehrkraft) dann nochmal auf Türkisch, die, glaube ich, wenn die anderen, die türkisch sind, wenn die das nicht verstanden haben, dann wiederholt die es auf Türkisch. #00:10:22-0#
49. I: Okay. Und ich habe auch mal eine Stunde bei euch gesehen, da habt ihr dann ein Text gelesen über den Schmetterling und dann durftet ihr den auch auf Türkisch lesen [mhm (bejahend)] und wie war das für dich, wie findest du das? #00:10:39-2#
50. S1: Also eigentlich ist das einfach, aber man muss immer nachhören, ob der es verstehen hat [mhm (bejahend)] und wenn nicht muss man es wiederholen. Aber eigentlich ist es so wie Deutsch, nur das man es auf Türkisch macht. Ich ähm gut Türkisch kann, ist es für mich eigentlich einfach. #00:11:00-0#
51. I: Ist es einfach, okay. Was findest du denn schöner, wenn du Türkisch im Klassenzimmer hast mit allen zusammen oder wenn du nach der Schule noch Türkisch hast? #00:11:05-0#

52. S1: Also wir haben nicht alle zusammen, aber wenn die Kinder, die in OGS essen gehen und die anderen Kinder dann nach Hause gehen ist es Freitag so, können wir, (unv.), also da kommen nicht alle zusammen, die anderen verstehen das sonst nicht. #00:11:38-3#
53. I: Achso, ja, das habe ich verstanden. Aber wenn (Türkischlehrkraft) im Klassenzimmer ist, da sind ja dann alle zusammen [mhm (bejahend)] und das ist ja schon anders, als wenn ihr nur in den türkisch Zimmern seid, wie du eben gesagt hast, oder? #00:11:54-6#
54. S1: Ja, dann ist es Deutsch und Türkisch, also die, die Deutsch und Türkisch können, haben und das auch so versteht man nicht, dann kann man es von den Anderen nochmal hören. #00:12:10-7#
55. I: Wenn man im Klassenzimmer ist? #00:12:15-2#
56. S1: Ja. Also, wenn man Deutsch und Türkisch kennt und wenn die Aufgaben nicht verstanden hat, kann man es nochmal auf Türkisch hören. #00:12:23-9#
57. I: Achso [also nochmal verstehen]. Also zum Beispiel mit dem Schmetterling. #00:12:29-5#
58. S1: Also, wenn man es nicht so genau verstanden hat, kann man es wieder auf Türkisch und auf Deutsch machen. #00:12:44-8#
59. I: Und wie findest du das? #00:12:45-7#

60. S1: Gut eigentlich, weil ein Film, da hatte ich es Türkisch geguckt, hatte ein paar Wörter nicht verstanden und ich habe es nicht wieder von Deutsch geguckt und da habe ich die, die Wörter bisschen mehr verstanden. #00:13:00-6#
61. I: Okay. War das zu Hause oder in der Schule? #00:13:09-9#
62. S1: zu Hause. #00:13:13-2#
63. I: Okay. Und was sagen deine Eltern eigentlich dazu, dass du auch Türkisch im Unterricht sprichst? #00:13:17-2#
64. S1: Ähm. Also, die haben mich angemeldet, dass ich Türkisch mehr lerne und das kann ich eigentlich auch und dann noch fragen die manchmal auch, ob ich Hausaufgaben habe auf Türkisch. #00:13:45-1#
65. I: Ja, das kann ich mir auch vorstellen. Ähm. Okay. Also, wenn du über Türkisch in der Schule nachdenkst, ähm, was gefällt dir besonders gut? #00:13:43-5#
66. S1: (...) weiß nicht. #00:13:43-5#
67. I: Vielleicht fällt dir eine Situation ein oder (...). #00:13:43-5#
68. S1: Also manchmal denke ich an etwas, was Türkisch ist, aber weiß ich nicht so, weil ich, (Türkischlehrkraft) habe ich lange nicht gesehen, aber gestern habe ich nochmal gesehen, ja, dann hat auch wieder übersetzt. #00:14:30-8#

69. I: Und wenn du sagt du denkst manchmal an etwas, was Türkisch ist, woran denkst du dann? #00:14:42-4#
70. S1: An verschiedene Sachen. #00:14:47-2#
71. I: Zum Beispiel (lachend). #00:14:53-1#
72. S1: Ich weiß nicht so ganz. Aber manchmal denke ich über Türkischunterricht, ob das wieder stattfindet oder nicht und so weitere Sachen. #00:15:02-4#
73. I: Okay. Und wenn du über Türkisch in der Schule nachdenkst, ähm, was ist schwierig, gibt es was, was schwierig ist? #00:15:00-8#
74. S1: Manche Wörter passen eben nicht zusammen und ich verstehe es nicht und manche Wörter ähm werden anders geschrieben, als ich denke. #00:14:59-2#
75. I: Okay. Kannst du mehr dazu sagen? Also warum passen die Wörter nicht? Meinst du ein türkisches Wort und ein deutsches Wort passt nicht? #00:14:59-2#
76. S1: Manchmal schon, manchmal ist das gleich, nur das wird etwas anders gesprochen [okay] weil im Türkischen gibt es andere Buchstaben [mhm (bejahend)] zum Beispiel ein s mit Strich ist dann ein sch außer da muss man nicht ein s c h also das ist nicht wie im Deutschen oder ein c mit Strich dann ist ein tsche [ja okay]. #00:16:18-9#
77. I: Also, das passt manchmal nicht zusammen, weil es anders ist und dann denkst du zuerst, dass es anders geschrieben wird, wenn du es hörst, das türkische Wort? #00:16:22-8#

78. S1: Also bei, bei Familie (Betonung auf letzter Silbe) hatte ich gedacht (...) ähm das wird auf Türkisch mit ei geschrieben, aber nicht wie e i, sondern a i, das wird bei Türkischem dann a i. #00:16:57-3#

79. I: Was heißt denn Familie auf Türkisch? #00:16:59-4#

80. S1: Ailem. Also ailem bedeutet, wenn man Familie eigentlich [ja], aber Familie ist eigentlich aile, aber bei meiner Familie kommt nur noch ein m dazu [mhm (bejahend)] aber wenn man meine (betont), also genau, meine Familie, benim ailem, weil mein bedeutet benim. #00:17:22-9#

81. I: Und warum steht das m dann noch bei euch, warum heißt es ailem? #00:17:36-0#

82. S1: Weil das ist wie eine Mehrzahl. #00:17:41-1#

83. I: Ah okay, gut. Und Familie ist immer Mehrzahl, mehrere Personen? #00:17:46-6#

84. S1: Also, man kann auch zu den, zu den kleine Familie, also, Mutter, Vater, ich oder die anderen, [mhm (bejahend)] oder ähm, Oma, Opa, Tante und so, danach ist es ja bisschen mehr, da kann man sagen, ich gehe zu meiner Familie (letzte Silbe betont) und nicht oder ich gehe zu meiner Mutter, kann man ja auch zu kleiner Familie sagen. #00:18:20-9#

85. I: Und dann sagt man nur aile und nicht ailem, ist das richtig? #00:18:32-5#

86. S1: (...) Aber, eigentlich ist es nich wie Mehrzahl. Nur, das sagt man eben so.
#00:18:41-1#

87. I: Du weißt aber, wann du es benutzt und du weißt jetzt auch wie man es schreibt [mhm (bejahend)] mit a i [ja] aber zuerst denkst du es ist e i, weil im Deutschen klingt es so wie e i [mhm (bejahend)]. Jetzt habe ich es verstanden. Und was war die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprachen gemacht hast? #00:18:42-2#

88. S1: Also, die schönste Erfahrung (...) #00:19:14-3#

89. I: Also, manchmal, wenn du zu Hause Türkisch sprichst, mischst du die Sprachen und du hast ja gesagt, das macht auch Spaß. Ähm. In der Schule macht ihr das mit dem Türkischen auch zusammen oder getrennt? #00:19:24-6#

90. S1: Also, (Türkischlehrkraft) sagt, übersetzt es dann, danach, aber nach eigentlich, wenn die Schule vorbei und dann die OGS zu essen gehen und die Kinder nach Hause gehen, haben die anderen Kinder alleine mit (Türkischlehrkraft) Türkisch. #00:19:42-9#

91. I: Und funktioniert das dann getrennt oder zusammen dann, mit den Sprachen?
#00:19:42-9#

92. S1: Also, Türkisch machen wir alle zusammen, aber die angemeldet ist, die machen nicht so getrennt mit den Kinder, ein Kind, das muss so machen oder so, die machen nicht getrennt, wie melden uns einfach, wie im Unterricht. #00:20:18-0#

93. I: Und wenn (Türkischlehrkraft) bei euch im Unterricht ist, würdest du sagen, dass die Sprachen eher getrennt benutzt sind oder zusammen. #00:20:32-4#

94. S1: Eher zusammen, weil die sagt ja das gleiche auf Türkisch. #00:20:39-6#
95. I: Okay. Und wenn du dir die beste Schule vorstellst, wie funktioniert das da mit den Sprachen, an der besten Schule? #00:20:54-2#
96. S1: Das ich auch andere Sprachen lerne, also Türkisch oder Französisch will ich auch mal lernen [ja]. Das es so ist und dass man länger Pause hat. #00:20:55-6#
97. I: Das man länger Pause hat, ja stimmt, das wäre schön. Und wenn du jetzt dir vorstellst, dass du an eine andere Schule gehst, nachdem du hier an der Schule warst, ähm, wie sollte das da, mit den Sprachen sein? #00:21:21-7#
98. S1: Glaube ich wäre es nicht so wie hier, also weil die meisten sind nicht mit Türkisch-Deutsch oder mit zwei Sprachen in der Schule, ich glaube nicht, dass das, wenn ich in eine andere Schule gehe, dass da Türkisch ist, Türkisch-Deutsch. #00:21:44-3#
99. I: Glaubst du nicht, aber würdest du dir das wünschen, dass es auch an der neuen Schule auch mit Türkisch ist? #00:21:53-3#
100. S1: Bisschen. #00:21:56-1#
101. I: Warum? #00:21:58-9#
102. S1: Weil eigentlich mag ich auch Deutsch und Türkisch und wenn ich hier schon Türkisch habe und dann noch Türkisch wird es irgendwie zu viel. #00:22:08-8#
103. I: Warum wird es zu viel? #00:22:12-6#

104. S1: Weil ich habe eigentlich manchmal auch gar keine Lust Türkisch zu sprechen, ich will manchmal mehr Deutsch sprechen, aber mir ist es ein bisschen langweilig nur Türkisch zu sprechen zu Hause. #00:22:23-4#
105. I: Ah, okay, also findest du es auch wichtig viel Deutsch zu sprechen? #00:22:31-7#
106. S1: Ja. #00:22:33-4#
107. I: Aber wenn Türkisch im Unterricht auch ist, kannst du ja beide Sprachen sprechen, oder?! #00:22:35-6#
108. S1: Ja. Also, eigentlich, hier Türkisch zu machen mag ich, eigentlich. Aber ähm, zu Hause wird es bisschen langweiliger. #00:22:49-9#
109. I: Achso, weil dann viel (betont) Türkisch ist. #00:22:49-9#
110. S1: Ja. #00:22:51-5#
111. I: Okay. Ja. Vielen Dank für das Interview und ich versuche jetzt mal vielen Dank auf Türkisch zu sagen: çok teşekkürler. War das richtig (lachend)? #00:23:13-8#
112. S1: So bisschen. Eigentlich du hast es, ist es richtig, aber auf Deutsch spricht man es ein bisschen anders. Eigentlich ist es: çok teşekkürler. #00:23:29-8#
113. I: çok teşekkürler, war es schon besser? #00:23:35-1#

114. S1: Ja, besser. #00:23:39-9#

115. I: (lachend) Garnicht so leicht. #00:23:39-9#

116. S1: Also, für mich ist es eigentlich leicht. #00:23:39-9#

117. I: Für dich ist es leicht, für mich ist es schwer, ne. Gut, machen wir mal stop.
#00:23:39-9#

Interview 2 Melissa

1. I: Okay. Dankeschön, dass du mit mir sprichst. Vor dir liegt ja eine Zeichnung, die du ausgemalt hast und die hat was mit deinen Sprachen zu tun. Was kannst du mir denn zum Bild erzählen? #00:00:25-0#
2. S2: Also, was soll ich denn erzählen? #00:00:29-3#
3. I: Einfach was dir einfällt. #00:00:29-3#
4. S2: Also, ich habe so ausgemalt, weil Englisch weiß ich nicht so richtig, ich habe die Hände und die Füße gemalt [ja] und Deutsch weiß ich gut, aber nicht, besser als Türkisch, also habe ich hier so gemalt und Türkisch habe ich, bei Türkisch habe ich den Rest ausgemalt. #00:00:55-0#
5. I: Also Englisch ganz außen und wenig, weil du das weniger sprichst als Deutsch und Türkisch [ja] okay und wann sprichst du die verschiedenen Sprachen? #00:01:04-9#
6. S2: Also, Englisch spreche ich ähm manchmal, weil im Englischunterricht reden wir auch manchmal Deutsch [mhm (bejahend)] und Deutsch rede ich in der Schule und mit meinen deutschen Freunden und Türkisch rede immer zu Hause. #00:01:23-5#
7. I: Okay. Und wie entscheidest du dann wann du welche benutzt? #00:01:30-4#
8. S2: Wie bitte, ich habe es nicht ganz verstanden. #00:01:35-9#
9. I: Also, entscheidest du, wie entscheidest du: wann benutze ich Türkisch und wann benutze ich Deutsch. #00:01:43-6#

10. S2: Also, Türkisch benutze ich, wenn ich mit meiner Familie spreche, jeden Tag und Deutsch mit so hier in der Schule, mit meinen Freunden und manchmal auch mit meinem Vater und mit meinem Bruder. #00:02:03-9#
11. I: Okay. Und wie war das so in der letzten Zeit wegen Corona, da warst du ja nicht viel in der Schule und wie hat das dann mit den Sprachen funktioniert? #00:02:16-3#
12. S2: Also, da hatte ich Deutsch und Englisch ein bisschen vergessen, aber Türkisch, Deutsch nicht so viel, weil ich manchmal mit meinem Bruder so Türkisch und Deutsch zusammen sprechen (lachend), also, also Türkisch sprechen wir jeden Tag, immer, also Türkisch kann ich gut sprechen, Deutsch auch. #00:02:41-3#
13. I: Ja. Und du hast ja gerade gesagt, dass du manchmal mit deinem Bruder zusammen Deutsch und Türkisch sprichst, wie funktioniert das dann, wie macht ihr das? #00:02:48-1#
14. S2: Also, zum Beispiel sage ich ein türkisches Wort oder und danach noch ein deutsches Wort in einem Zeit, also in einem Satz zwei verschiedene Sprache, so ist es immer lustig. #00:03:02-6#
15. I: Okay. Also, machst du das, weil es lustig ist, oder weil dir das Wort dann // #00:03:05-7#
16. S2: Einfach nicht auffällt. #00:03:05-7#
17. I: Weil es dir einfach nicht einfällt in dem Moment [ja] in der anderen Sprache [ja] okay. Und wie hat das eigentlich mit den Türkischhausaufgaben funktioniert in der Corona Zeit? #00:03:24-7#
18. S2: Also, (Name Türkischlehrkraft) hat etwas meiner Mutter geschickt, meine Mutter hat etwas meinem Vater geschickt und mein Vater hat das gedruckt und dann habe ich

die Hausaufgaben gemacht, die (Name Türkischlehrkraft) meiner Mutter geschickt hat.
#00:03:41-1#

19. I: Achso. Okay. Gut. Sehr gut. Jetzt könnt ihr ja hier in der Schule Türkisch und Deutsch im Unterricht sprechen und ich war auch einmal bei euch im Unterricht, da habt ihr gerade so ähm den Schmetterling eingeführt und durchgenommen und dann habt ihr den Text auch auf Türkisch gelesen und wie findest du das denn? #00:04:05-2#

20. S2: Also, ich finde den Schmetterling-test sehr schön, das hat mir Spaß gemacht, und wir machen auch fast immer so, wenn (Name der Türkischlehrkraft) da ist oder wenn (Name der Türkischlehrkraft) nicht da ist machen die Kinder es und dann sagte (Name einer FSJlerin), ob das richtig oder falsch ist [mhm (bejahend)], also, wir machen das fast immer, aber nicht immer (lachend), dass wir erstmal Deutsch lesen und danach das, das von Türkisch, also wieder Türkisch lesen, das Gleiche. #00:04:33-2#

21. I: Ahja, okay. Und (Name der FSJlerin), das ist die Praktikantin, die FSJlerin, ähm oder ist das auch eine Schülerin? #00:04:22-6#

22. S: Wie bitte? #00:04:22-6#

23. I: (Name der FSJlerin) ist das die, die Frau, die auch im Unterricht hilft? #00:04:58-0#

24. S: Also (Name der FSJlerin), ich habe, // #00:04:59-8#

25. I: Oder wer euch da auch hilft mit den Texten? #00:04:59-3#

26. S2: Also, dieses Mädchen, was, die sehr viel bei uns war, meinst du? [ja] (Name der FSJlerin) heißt sie. #00:05:09-3#

27. I: Genau. Genau. Die auch jetzt gerade da ist? [ja]. Genau. Okay. Wie macht ihr das, das ihr Türkisch und Deutsch sprechen könnt. Also, was kannst du vielleicht noch darüber erzählen? #00:05:27-7#
28. S2: Also, Türkisch, eigentlich habe ich die Frage nicht so richtig verstanden, weil ich ein bisschen abgelenkt war #00:05:37-4#
29. I: Alles gut. Also, du hast ja auch schon viel dazu gesagt. Also, wenn ihr ein Text bekommt dürft ihr ihn auch auf Türkisch lesen und ihr dürft dann auch im Unterricht Türkisch und Deutsch sprechen und wie macht ihr das, noch, was kannst du noch dazu erzählen? #00:06:01-1#
30. S2: Zum Beispiel wie erzählen ein Text in Deutsch [mhm (bejahend)] und danach erzählen wir das ähm Türkisch und dann, wenn zum Beispiel, die Kinder, also türkische Kinder, nicht richtig verstanden haben, können die das von Türkisch verstanden. #00:06:21-3#
31. I: Okay. Ja. Also wenn du über Türkisch in der Schule nachdenkst, was gefällt dir besonders gut? #00:06:29-9#
32. S2: Also, mir gefällt, dass wir Türkisch auch in der Schule machen, weil das auch Spaß macht und zum Beispiel im Türkischunterricht habe ich so Sachen gelernt, die ich nicht so richtig wusste [mhm (bejahend)]. #00:06:52-0#
33. I: Was hast du zum Beispiel gelernt? #00:06:54-7#
34. S2: Jetzt weiß ich es nicht mehr. Aber ich weiß, dass ich so etwas, also dass ich nur Sachen gelernt habe, die ich nicht gewusst hätte. #00:07:05-4#
35. I: Ja, wie zum Beispiel neue Wörter, wahrscheinlich, oder? #00:07:07-4#

36. S2: Wörter, ob das groß schreiben oder klein schreiben soll, manche Sachen war das so, weil bei Türkisch ist das anders vom Deutsch [mhm (bejahend)], also wenn zum Beispiel, man muss groß schreiben, wenn das ähm in der Welt nur einmal ist, dann muss man groß schreiben, also zum Beispiel, wenn ich mein Name schreibe, weil ich nur eins bin, muss ich groß schreiben, aber wenn ich Eichhörnchen schreibe (lachend), weil das, dann ganz viele Eichhörnchen gibt, muss das klein schreiben, also, das ist nicht so bei Deutsch. #00:07:39-0#
37. I: Ah. Das ist ja interessant. Also auch nicht nur bei Namen, sondern auch bei anderen Sachen, wenn es die nur einmal gibt //. #00:07:48-7#
38. S2: Ja, ja. #00:07:47-1#
39. I: Ah, spannend. Okay. Und wenn du an Türkisch in der Schule denkst, gibt es irgendwas, was schwierig ist? #00:07:47-1#
40. S2: Mhm. Also, es, ich finde es nicht schwierig, aber ich weiß nicht die anderen Kinder, aber ich finde es nicht schwierig. #00:08:12-8#
41. I: Okay. Mhm. Und hier in der Schule macht ihr das mit dem Türkischen ja auch zusammen oder ist das getrennt? #00:08:26-7#
42. S2: Mhm. Also, manchmal machen wir das zusammen [mhm (bejahend)] weil wir erstmal Deutsch lesen und dann Türkisch [mhm (bejahend)]. Aber zu Hause rede ich es besser (...) also naja. #00:08:39-5#
43. I: Okay. Und was war so die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprachen gemacht hast? #00:08:51-4#
44. S2: Mhm. Das Schmetterling. #00:08:55-6#

45. I: Der Schmetterling, also, wenn du in der Schule dann mit beiden Sprachen arbeiten kannst. #00:09:07-0#
46. S2: Dann, es ist ein bisschen nicht so gut, weil ich möchte mal von Deutsch machen und mal von Türkisch, aber dann kann, weil, dann müssen wir aufräumen, dann kann ich nicht beides machen, also es ist bisschen, irgendwie schwierig. [Achso, okay, weil du hast]. // Also wenn wir zum Beispiel ein Text markieren (...). #00:09:23-9#
47. I: Okay. Dann möchtest du den eigentlich auf Deutsch und (betont) auf Türkisch lesen? #00:09:27-2#
48. S2: Ja. #00:09:31-3#
49. I: Aber es ist nicht genug Zeit? #00:09:36-2#
50. S2: Ja. Das meine ich. [und dann musst du dich entscheiden]. Also, wenn ich zum Beispiel eins ähm fertig habe, dann kann ich nicht von den anderen anfangen, weil die Zeit schon fertig ist. Also, weil wir keine Zeit mehr haben // #00:09:47-6#
51. I: Ja. Aber du kannst immer beide Texte haben: Deutsch und Türkisch, ne [ja] und dann kannst du immer nochmal lesen. Okay. Ähm. Und wenn du dir jetzt die beste (betont) Schule vorstellst. Also, vielleicht auch die Schule, nachdem du hier warst, an die du gehst, wie funktioniert das dort mit den Sprachen? #00:10:06-3#
52. S2: Also, ich war im Kindergarten, meine Lehrerin war Türkin, das war gut, wenn wir etwas nicht verstanden, erzählte es uns von Türkisch. [mhm (bejahend)]. Ähm. Ich hatte ganz viele Freunde, die Türkisch reden können und auch Freunde, die Deutsch reden können. Ähm. Also, das hatte mir auch Spaß gemacht. #00:10:15-8#
53. I: Ja. Und, ähm, wenn du jetzt nochmal an die Schule denkst, (...) Kindergarten ist ja so ähnlich wie die Schule, aber wenn du jetzt so denkst die Schule, an die gut gehst,

nachdem du hier warst oder ja, wie würdest du dir das dort mit den Sprachen wünschen, wie denkst du sollte das funktionieren? #00:11:02-6#

54. S2: Also, hier (betont) gefällt es mir richtig, also ich wünsche mir es, also dass ich auch da nicht so, dass die Sprachen mir auch nicht so richtig schwierig kommen (unv.). #00:11:19-3#

55. I: Okay. Und ähm würdest du dir auch wünschen, dass du Türkisch noch weiterlernen kannst? #00:11:28-0#

56. S2: Ja. Aber ich weiß es viel. Aber, ich wünsche mir, ich glaube ich habe auch Sachen, die ich nicht weiß, zum Beispiel, wenn ich ein Buch lese, frage ich manche Wörter meine Mutter. Also, wenn ich die auch lerne, dann ist es besser. #00:11:46-1#

57. I: Okay. Und mhm. (...) Okay. Super. Gibt es sonst noch etwas, was du unbedingt sagen willst, was dir noch wichtig ist zu den beiden Sprachen oder zu deinen Wünschen an die Schule? #00:11:56-8#

58. S2: Also, meine Schule gefällt mir sehr. Ich wünsche ähm eigentlich nicht so viel, weil es sehr schön ist. (...) Ich weiß nicht mehr. #00:12:18-4#

59. I: Okay, gut (lachend). Ja. Vielen, vielen Dank. Jetzt versuche ich mal noch Danke auf Türkisch zu sagen. Du musst mich verbessern, ob ich es gut mache. #00:12:23-6#

60. S2: Okay. #00:12:25-2#

61. I: çok teşekkürler. Ist wahrscheinlich // #00:12:26-0#

62. S2: Ja, bisschen (lachen, beide). #00:12:33-6#

63. I: Kannst du es einmal für mich aussprechen? #00:12:36-0#

64. S2: çok teşekkürler. #00:12:36-0#

65. I: Aha. çok teşekkürler. #00:12:34-4#

66. S2: Ja. #00:12:34-4#

67. I: Das war besser, ne. Okay, gut, dann vielen vielen Dank. #00:12:42-1#

Interview 3 Liam

1. I: Dann, dankeschön, dass du mit mir sprichst. Geht es dir gut? #00:00:06-8#
2. S3: Ja. #00:00:06-8#
3. I: Toll. #00:00:10-3#
4. S3: Ich habe mich auch gefreut. #00:00:10-3#
5. I: Du hast dich auch gefreut? [ja] Ich mich auch. Das ist schön. Vor dir liegt eine Zeichnung [ja] die du gemalt hast [ja] und die hat was mit deinen Sprachen zu tun [ja]. Was kannst du mir zu dem Bild erzählen? #00:00:25-8#
6. S3: Bei Deutsch spreche ich am meisten mit dem Herzen und mit dem Gehirn [okay]. Okay, und bei Türkisch rede ich mit der Zunge und mit dem Mund [okay] [mhm (bejahend)] bei Englisch mit der Hand am meisten und mit der Brille [okay]. Würde ich sagen. #00:00:39-8#
7. I: Und warum sprichst du Deutsch am meisten mit deinem Herzen und mit deinem Gehirn? #00:00:39-8#
8. S3: Keine Ahnung, weil es mir da so rauskommt, [okay] ja. #00:01:01-7#
9. I: Also heißt das du denkst über Deutsch besonders viel nach, weil du besonders viel Deutsch im Gehirn hast? #00:01:00-0#
10. S3: Ja, würde ich schon so sagen. #00:01:01-7#
11. I: Okay. Und ist es dir auch wichtig, weil das Herz ist ja eigentlich immer das, was einem wichtig ist. #00:01:07-3#

12. S3: Ja. Und Türkisch rede ich mit Zunge und Mund rede Türkisch, weil ähm, weil es mir auch vom, von der Zunge und Mund kommt, irgendwie. #00:01:23-0#
13. I: Mehr als Deutsch? #00:01:25-9#
14. S3: Ja. #00:01:28-7#
15. I: Okay. Und Englisch hast du ja auch in die Hände gemalt, genau, warum ist das? #00:01:31-9#
16. S3: Hände, weil wenn mir nicht sofort das Wort einfällt, was ich sagen wollte, benutze ich meine Hände. #00:01:37-7#
17. I: Ah, okay und das passiert in Englisch öfter? #00:01:42-4#
18. S3: Mhm, ja, würde ich sagen. #00:01:42-4#
19. I: Okay. [Ja]. Und die Brille warum hast du die auch Englisch gemalt sozusagen, auch orange? #00:01:48-8#
20. S3: Ähm, weil ich eine Brille tragen, weil ich nicht so gut die Farbe finden konnte. #00:02:01-4#
21. I: Verstehe. Ja, ganz toll. Fällt dir noch was ein zu dem Bild? #00:02:05-0#
22. S3: Nein, ich glaube das war alles. #00:02:04-8#

23. I: Das war alles [ja]. Großartig. Wenn du jetzt über die Sprachen nochmal nachdenkst. Benutzt du die Sprachen in verschiedenen Situationen? #00:02:17-4#
24. S3: Ähm. Ja. #00:02:20-2#
25. I: In welchen? #00:02:22-7#
26. S3: Zum Beispiel, wenn mein Papa sagt manchmal: ähm, zu Hause nur Türkisch reden. #00:02:26-3#
27. I: Aha. Das sagt der manchmal. Okay. #00:02:26-3#
28. S3: Nicht manchmal, sondern fast immer. #00:02:26-3#
29. I: Heißt das dann du redest zu Hause fast nur Türkisch? #00:02:38-6#
30. S3: Ja. Wenn ich Deutsch rede, dann sagt er ähm kannst du das bitte nochmal auf Türkisch sagen. #00:02:49-1#
31. I: Okay [ja]. Und wie findest du das? #00:02:53-1#
32. S3: Manchmal bisschen blöd, weil ähm Dings mir fällt nicht so gut das türkische Wort ein, was ich sagen wollte und dann (...) ja. #00:03:04-4#
33. I: Und dann ist es anstrengend. [mhm (bejahend)]. Okay. Verstehe. [mhm (bejahend)]. Also dann redest du zu Hause hauptsächlich Türkisch mit allen [ja] Familienmitgliedern. Und wie ist das in der Schule? #00:03:22-3#
34. S3: Ähm. Da haben wir Englischunterricht, hatten wir heute, deswegen, ja, würde ich sagen. #00:03:27-7#

35. I: Okay. Da hattest du Englischunterricht. Und wie ist das mit Deutsch in der Schule?
#00:03:30-6#

36. S3: Mit Deutsch ist es auch gut. #00:03:31-8#

37. I: Und mit Türkisch? #00:03:34-9#

38. S3: Auch gut. #00:03:37-2#

39. I: Wie, also, es ist ja besonders an der Schule, dass ihr Türkisch und Deutsch lernt, wie macht ihr das denn? #00:03:44-3#

40. S3: Ähm. Türkischunterricht habe ich hier ja auch. [okay]. Das macht (Name der Türkischlehrkraft). #00:03:59-0#

41. I: Das macht (Name der Türkischlehrkraft). Und wie macht der das so? #00:04:03-3#

42. S3: Gut. #00:04:03-3#

43. I: Und kannst du noch was zu den Aufgaben erzählen, die ihr dann habt? #00:04:01-7#

44. S3: Mhm. Nicht so richtig. #00:04:01-7#

45. I: Nicht so richtig [ja]. Was macht dir denn am meisten Spaß, wenn du mit (Name der Türkischlehrkraft) Türkisch lernst? #00:04:01-7#

46. S3: Ähm. Manchmal bekommen wir zu Hausaufgaben sogar Malsachen [mhm (bejahend)]. #00:04:20-3#

47. I: Okay. Das ist toll [ja] #00:04:27-1#

48. S3: Und ähm, dass wir Bücher lesen [ihr könnt Bücher lesen]. Ja, wir gehen zur einer Bücherei. Neben unserer Klasse gibt es ja so 'ne Bücherei, ne [ja]. Dahin gehen wir und lesen da so ein paar Minuten Bücher. #00:04:31-8#

49. I: Und die Bücher sind dann auf Türkisch geschrieben? #00:04:31-8#

50. S3: Mhm. Türkisch und Deutsch. #00:04:31-8#

51. I: Sind beide Sprachen in dem Buch? #00:04:48-7#

52. S3: Nicht bei allen. #00:04:51-7#

53. I: Aber bei manchen? #00:04:54-6#

54. S3: Ja [okay]. Es gibt auch eine Abteilung, wo Türkisch und Deutsch ist in einem Buch. #00:04:58-4#

55. I: In einem Buch [ja]. Okay. Und wie findest du das? #00:05:01-9#

56. S3: Das finde ich schön, weil wenn ich, wenn ich Türkisch lesen möchte, dann steht es da und wenn ich doch Deutsch lesen möchte, dann steht es auch da. #00:05:18-0#

57. I: Dann steht es auch da. Okay. Und findest du das hilft, dass beide Sprachen da stehen. [mhm (bejahend)]. Und benutzt du dann auch beide Sprachen [ja] // Also guckst du nach beiden Sprachen? #00:05:33-0#

58. S3: Englisch kann ich nur so ein bisschen, weil ich bin noch Anfänger bei Englisch.
#00:05:34-1#
59. I: Okay. Und wie ist das bei Türkisch und Deutsch? #00:05:41-9#
60. S3: Türkisch und Deutsch kann ich schon richtig gut. #00:05:48-5#
61. I: Und das hast du auch zusammen gelernt? #00:05:50-9#
62. S3: Früher wollte ich kein Deutsch lernen und dann Dings als ich im Kindergarten angefangen habe, wollte ich kein Türkisch mehr richtig reden. #00:05:58-9#
63. I: Okay. Und warum? #00:05:58-9#
64. S3: Keine Ahnung. #00:06:02-3#
65. I: Zuerst wolltest du nicht so gerne Deutsch lernen [ja] und als du Deutsch gelernt hast wolltest du gar kein Türkisch mehr lernen, nicht so gerne? #00:06:03-8#
66. S3: Ne, Dings, ich habe dann, dann hat, dann hat mir mein Papa angefangen, ähm, dann hat Papa, mhm, angefangen zu sagen, mhm, dass ich Türkisch reden soll. #00:06:03-8#
67. I: Ah, okay, verstehe [ja]. Und wie ist das dann gewesen, als du in die Schule gekommen bist? #00:06:32-2#
68. S3: Da war ich etwas schüchtern. Da konnte ich auch Deutsch. #00:06:34-5#
69. I: Da konntest du auch gut Deutsch [ja]. Und hast du dann direkt auch Deutsch und Türkisch gelernt in der Schule? #00:06:39-8#

70. S3: Mhm. Ja. #00:06:43-1#

71. I: Und wie habt ihr das gemacht? #00:06:47-1#

72. S3: Das haben. Ähm. Mir fallen jetzt nicht die richtigen Worte ein. #00:06:53-8#

73. I: Ähm. Alles gut. Hattest du Türkischunterricht in der ersten Klasse schon? #00:06:53-8#

74. S3: Ja, zweite Klasse auch, dritte Klasse geht dank Corona nicht. #00:07:03-2#

75. I: Ja. Leider, ne, ist schade [ja]. Und du hattest dann doch bestimmt Türkischunterricht nach deinem anderen Unterricht, ne? #00:07:12-5#

76. S3: Ähm. Das habe ich jetzt nicht verstanden. #00:07:18-4#

77. I: Wann hattest du denn Türkischunterricht? #00:07:22-0#

78. S3: Also, das erste Mal? [mhm (bejahend)]. Erste Klasse. #00:07:22-0#

79. I: Mhm. Und wann hat der stattgefunden? #00:07:22-0#

80. S3: Mhm. Daran erinnere ich mich nicht mehr. #00:07:31-5#

81. I: Achso, ich meine auch nicht an welchen Tagen [achso], sondern war das im Unterricht mit den anderen Kindern oder war das in einem extra Unterricht? #00:07:39-2#

82. S3: Weiß ich nicht mehr. #00:07:43-9#

83. I: Weißt du nicht mehr. [mhm (bejahend)]. Ist manchmal euer Türkischlehrer auch im Klassenzimmer mit dem anderen Lehrer, der anderen Lehrerin? #00:07:51-2#

84. S3: (Name der Türkischlehrkraft)? [mhm (bejahend)] Nicht immer. #00:07:53-6#

85. I: Aber manchmal. [mhm (bejahend)] [manchmal] und wie macht ihr das? #00:07:53-6#

86. S3: Manchmal ist der da und dann übersetzt er das mit uns auf Türkisch, die deutschen Wörter. #00:08:04-6#

87. I: Die deutschen Wörter, okay. Und wie findest du das? #00:08:08-4#

88. S3: Gut. Also ich habe nichts dagegen. #00:08:12-0#

89. I: Und ähm kannst du dich noch an eine Situation erinnern, wie ihr das gemacht habt mit dem Übersetzen? #00:08:12-0#

90. S3: Mhm. Nein noch nicht. #00:08:23-0#

91. I: Nicht mehr [mhm (bejahend)]. Also wenn du Türkisch in der Schule lernst [ja] was findest du dann besonders schön, was findest du besonders gut? #00:08:27-0#

92. S3: Beim Türkisch lernen? #00:08:32-6#

93. I: Hm (bejahend). Hier in der Schule. #00:08:32-6#

94. S3: Ähm. Also am meisten gefällt mir, dass wir, warte mal. #00:08:43-1#

95. I: Kannst dir auch genug Zeit nehmen zum Überlegen [okay]. Musst nicht direkt die Antwort wissen (lachend). #00:08:44-8#
96. S3: (...) Am meisten gefällt mir beim Türkischunterricht, dass ich, ähm, dass wir lesen dürfen und (betont) und mhm nicht so schwere Hausaufgaben bekommen. #00:09:09-5#
97. I: Okay. Toll [ja]. Und gibt es auch etwas, was du schwer findest, schwierig findest. #00:09:16-3# #00:08:36-0#
98. S3: Mhm. Nein. #00:08:36-0#
99. I: Gar nichts? #00:08:36-0#
100. S3: Ähm. Ich glaube so ein paar Sachen, aber ich weiß nicht mehr was die paar Sachen waren. #00:08:36-0#
101. I: Okay. Kein Problem. Und wenn du mit dem, das mit dem Türkischen macht ihr das dann im Unterricht zusammen oder ist das getrennt. #00:09:34-2#
102. S3: Getrennt. #00:09:36-7#
103. I: Getrennt. #00:09:40-9#
104. S3: Weil wir haben so ein Plan, da steht auch Türkischunterricht und so weiter [okay]. Mhm. Und Deutsch und Englisch und Mathe [Achso]. Mathe ist mein Lieblingsfach [Mathe ist dein Lieblingsfach]. Also, einer meiner Lieblingsfach. #00:09:54-8#

105. I: Okay. Toll. Und ähm wenn euer Türkischlehrer im Unterricht ist und das dann übersetzt findest du dann auch, dass es getrennt ist oder ist es dann zusammen? #00:10:07-8#
106. S3: Zusammen. #00:10:10-7#
107. I: Dann ist es zusammen [ja]. (...) Und gibt es eine sehr schöne Erfahrung, die du mit den beiden Sprachen gemacht hast? #00:10:25-8#
108. S3: Ja, weil, Dings, also bei Englisch habe ich auf jeden Fall so eine schöne Erfahrung, weil ich war, so Dings, ich war so ähm bei McDonalds und da war da so eine Frau, ich war mit meinem Cousin bei MacDonalds und da war so eine Frau, die brauchte Hilfe [mhm (bejahend)] also mit Hilfe meine ich so, sie, oder war es ein Kind, keine Ahnung und so Dings und dann habe ich ein bisschen mit der Englisch gesprochen. [mhm (bejahend)]. #00:11:03-0#
109. I: Da konntest du ihr helfen mit deinen Sprachen, dass du Sprachen kannst? #00:11:03-0#
110. S3: Ja, oder ne, sie brauchte nicht Hilfe. #00:11:04-2#
111. I: Nein? #00:11:05-7#
112. S3: Ne. Weißt du was und meine Cousinen waren so erstaunt, weil sie haben sich gewundert, wie schön ich Englisch spreche. #00:11:14-1#
113. I: Das ist doch toll, oder? #00:11:16-9#
114. S3: Ja. Meine Oma war auch dabei. #00:11:18-4#

115. I: Die war auch dabei, die war auch erstaunt, bestimmt, oder? #00:11:18-4#
116. S3: Ja. #00:11:20-1#
117. I: Okay. Jetzt war das ja in der Corona Zeit ein bisschen anders mit den Sprachen, hast du ja gerade schon gesagt, ne [ja]. Wie war das denn für dich? #00:11:31-9#
118. S3: Gut. Also nicht so (betont) gut. Manchmal habe ich mich auch gelangweilt, dann war es voll nervig, dass ich mit ähm, dass ich mit Maske rausgehen musste [mhm (bejahend)] ich wünschte Corona wäre jetzt vorbei. #00:11:46-5#
119. I: Ja, es dauert vielleicht noch ein bisschen, ne [mhm (bejahend)]. Und welche Sprachen hast du denn in der Zeit besonders benutzt? #00:11:55-1#
120. S3: Am meisten Deutsch und Türkisch. #00:11:58-4#
121. I: Okay. Hattest du auch in Türkisch viele Hausaufgaben? #00:12:06-7#
122. S3: Mhm. #00:12:10-0#
123. I: Weniger? #00:12:11-2#
124. S3: Mhm. Mehr in Deutsch? #00:12:11-2#
125. I: Und deine Eltern konnten dir auch helfen mit den Hausaufgaben? #00:12:11-2#
126. S3: Ja, wenn ich was nicht verstanden hatte, dann fragte ich sie. #00:12:15-7#

127. I: Dann hast du sie gefragt [mhm (bejahend)]. #00:12:21-0#
128. S3: Schon mal, konnte ich bei Ofen nicht von Kamin hinschreiben, weil sie sahen so gleich aus auf dem Bild. #00:12:26-4#
129. I: Auf dem Bild? #00:12:26-4#
130. S3: Ja. #00:12:24-8#
131. I: Das ist auch ähnlich, oder? #00:12:24-8#
132. S3: Ja. #00:12:24-8#
133. I: Hast du das auch schon mal gehabt, dass du ein Wort im Türkischen wusstest aber im Deutschen nicht? #00:12:24-8#
134. S3: Ähm. Ja, das ist mir mal oft gekommen. Zum Beispiel wusste ich auf Türkisch, aber wusste nicht, wie es auf Deutsch heißt. [mhm (bejahend)]. Und dann aber Dings umgekehrt war es leider nicht. Ich wusste alles auf Türkisch, aber auf Deutsch leider nicht so viel, weil ich hatte, meine Muttersprache ist Türkisch [mhm (bejahend)]. #00:13:00-2#
135. I: Okay. Gibt es auch manchmal unterschiedliche Wörter, dass man Sachen anders sagt? #00:13:10-2#
136. S3: Von Türkischen? [mhm (bejahend)]. Also, ist mir bisher nicht vorgekommen. #00:13:17-4#
137. I: Nicht vorgekommen [nein]. Und im Unterricht, hilft dir das auch, dass du beide Sprachen sprechen kannst? #00:13:20-9#

138. S3: Ja. #00:13:27-1#
139. I: Zum Lernen, zu dem, was ihr lernt? #00:13:33-3#
140. S3: Ja. #00:13:36-2#
141. I: Okay. (...) Und wenn du dir jetzt so die beste Schule vorstellst, also vielleicht auch eine Schule, an den du gehst, nachdem du hier an der Schule warst [mhm (bejahend)]. Wie funktioniert das dann da mit den Sprachen? #00:13:50-5#
142. S3: Ich hab` dich jetzt nicht so verstanden. #00:13:51-9#
143. I: Also, du gehst ja vielleicht noch an eine andere Schule, gehst auf jeden Fall noch an eine andere Schule [ja] nachdem du hier warst [ja]. Was wäre die beste Schule, die du dir vorstellen kannst? #00:14:05-5#
144. S3: In der fünften Klasse [mhm (bejahend)]? #00:14:05-5#
145. I: Ja mhm (bejahend). #00:14:09-3#
146. S3: Das weiß ich noch nicht. #00:14:12-5#
147. I: Also, wie wäre das am besten mit den Sprachen an der Schule? #00:14:13-6#
148. S3: Ich würde so `ne Schule wählen, bei dem man alle Sprachen sprechen kann, das wäre das schön. #00:14:21-0#
149. I: Alle [ja]. Und warum findest du das wichtig? #00:14:23-3#

150. S3: Weil Dings mehr Sprachen desto besser kannst du Menschen verstehen.
#00:14:29-2#
151. I: Ja, das stimmt, kann man mehr Menschen verstehen [ja]. Und ist es für dich auch wichtig, dass du Türkisch weiterlernen kannst [mhm (bejahend)] Warum findest du das wichtig? #00:14:38-0#
152. S3: Weil, weil es meine Muttersprache ist und (betont) ähm und wir in die Türkei gehen, wenn wir ein Ausflug machen. Letztes Jahr waren wir bei Berlin. #00:15:01-8#
153. I: hm (bejahend) Und dann kannst du dort in der Türkei mit deiner Familie auch sprechen und mit Freunden sprechen und das ist wichtig? #00:15:06-8#
154. S3: In der Türkei habe ich dann leider noch keine Freunde, aber ich habe ähm mein Oma und Opa da. #00:15:14-5#
155. I: Okay. #00:15:18-3#
156. S3: Ähm. Das ist aber die Mutter von meinem Vater und, und der Vater von meinem Vater. #00:15:23-4#
157. I: Wow der lebt auch noch, toll [ja]. Okay. Ja, dann vielen Dank für das Interview und (çok) teşekkürler. #00:15:33-2#
158. S3: Steht das da? #00:15:33-2#
159. I: Das habe ich mir rausgeschrieben. Habe ich es okay ausgesprochen?
#00:15:38-4#

160. S3: Wie bitte? #00:15:40-6#
161. I: Habe ich es gut ausgesprochen? [ja] Echt? #00:15:42-7#
162. S3: Würde ich ja sagen. #00:15:42-7#
163. I: Vielen Dank, machen wir hier mal gerade Pause. #00:15:46-6#

Interview 4 Samira

1. I: Vor dir liegt ja deine Zeichnung, die hat etwas mit deinen Sprachen zu tun, was kannst du mir denn dazu erzählen? #00:00:10-9#
2. S4: Ich habe, ich habe Türkisch an den Händen und am Kopf gemalt, weil ich mit Händen ganz viel beim Türkisch sprechen zeige [mhm (bejahend)] und ich, und ich habe ja mit, also mit dem Kopf ja auch, was ich auch mit reden, mache [mhm (bejahend)] deshalb habe ich auch auf den Kopf gemacht und auch bei Englisch und bei Türkisch, ähm bei Englisch und Deutsch. #00:00:30-7#
3. I: Okay. Und wenn du deine Hände benutzt beim Türkisch sprechen, um zu zeigen, was zeigst du dann? #00:00:30-7#
4. S4: Was ich meine und dann bewege ich ganz viel meine Hände. #00:01:03-8#
5. I: Im Türkischunterricht oder immer? #00:01:09-0#
6. S4: Immer. #00:01:12-4#
7. I: Immer. okay. Und jetzt sind ja alle Sprache in deinem Kopf, denkst du über alle Sprachen nach, also denkst du manchmal vielleicht auch (...) in mehreren Sprachen, wie funktioniert das? #00:01:28-2#
8. S4: Manchmal mit der Sprache, manchmal mit der Sprache, manchmal mit der Sprache. #00:01:35-1#
9. I: Ist das eher getrennt oder zusammen? #00:01:35-1#
10. S4: Eher getrennt. #00:01:35-1#

11. I: Eher getrennt? Okay. Und. Okay. Magst du sonst noch was zu deinem Sprachportrait sagen? [mhm (verneinend)] Nein? Okay. Gibt es denn unterschiedliche Situationen, in denen du die Sprachen sprichst? #00:01:54-9#
12. S4: Also, manchmal spreche ich mit meinem Papa, also meistens mit meinem Papa Türkisch und im Unterricht spreche ich Deutsch, ähm Englisch und mit der Familie und den Freunden auch, auch Deutsch, also Deutsch. #00:02:19-0#
13. I: Und du hast mir gerade erzählt welche Sprachen du sprichst und in den letzten Wochen hat das ja alles ein bisschen funktioniert, weil du ja weniger in der Schule warst und so weiter [mhm (bejahend)]. Wie war das mit den Sprachen in der Zeit? #00:02:43-1#
14. S4: Ein bisschen schwer, weil ich hatte ja noch mehr (betont) zu tun, also Englisch nicht, aber Deutsch und Türkisch ganz viel. #00:02:51-9#
15. I: Okay. Ganz viele Hausaufgaben? [ja]. Okay. Und konnten dir deine Eltern dann auch helfen bei den Hausaufgaben? [ja] Also Türkisch und Deutsch [mhm (bejahend)]. Also hast du in der Zeit auch viel Türkisch gelernt? #00:03:10-4#
16. S4: So mittel. #00:03:13-9#
17. I: Mittel. Und wie funktioniert das mit den Türkischhausaufgaben? #00:03:27-0#
18. S4: Also, so gut. #00:03:27-0#
19. I: Hast du so ein Türkischbuch? #00:03:27-0#
20. S4: Ein Türkischheft [mhm (bejahend)]. #00:03:27-0#

21. I: Okay. Und hier in der Schule kannst du ja Deutsch und (betont) Türkisch lernen. Wie macht ihr das? #00:03:38-7#
22. S4: Meinst du im Unterricht [mhm (bejahend)]. Also am Ende der, dem normalen Unterricht habe ich dann manchmal eine oder manchmal zwei Stunden Türkisch. #00:04:02-0#
23. I: Hm (bejahend). Okay. Und hast du auch manchmal Türkisch im Unterricht [mhm (bejahend)] in dem anderen Unterricht? #00:04:13-3#
24. S4: Bei Deutsch zum Beispiel da, da kommt manchmal (Name Türkischlehrkraft) und sagt und fragt uns was das auf Türkisch und bedeutet. #00:04:28-9#
25. I: Okay. Und ähm, wenn du jetzt darüber nachdenkst, dass du Türkisch in der Schule lernst, also im Unterricht mit allen Kindern und im Unterricht mit Kindern, die auch Türkisch lernen, was gefällt dir besonders gut daran? #00:04:50-1#
26. S4: Das wir auch wir, was wir im Deutschen sprechen, auch im Türkischen sprechen können. #00:05:02-0#
27. I: Und wie macht ihr das so, also (Name der Türkischlehrkraft) sagt dann, was deine Lehrerin gesagt hat auf Türkisch und wenn ihr Aufgaben bekommt, wie funktioniert das? #00:05:17-3#
28. S4: Also zum Beispiel beim Textschreiben da können (betont) wir das auch auf Türkisch schreiben. #00:05:22-1#
29. I: Okay. Und wenn ihr ein Text lest, wie ist das? #00:05:30-6#
30. S4: Dann (...) dann sagen wir das normalerweise nur in Deutsch. #00:05:43-8#

31. I: Nur in Deutsch. Okay. Und sprichst du auch manchmal dann mit anderen Kindern in Türkisch? #00:05:49-3#
32. S4: Nicht so oft. #00:05:53-2#
33. I: Nicht so oft, mehr auf Deutsch? [ja]. Okay. Und ist es auch manchmal schwierig oder was findest du schwierig manchmal? #00:06:11-1#
34. S4: Meinst du im Unterricht Türkisch und Deutsch? #00:06:11-1#
35. I: Ja. Also wenn du beide Sprache lernst, ist manchmal schwierig auch? #00:06:14-5#
36. S4: Ja. Finde ich schon (unv.). #00:06:19-9#
37. I: und warum? #00:06:22-6#
38. S4: Weil dann muss ich immer noch mehr machen und dann ist das so schwierig, weil ich das immer, auf eine andere Sprache, zum Beispiel Türkisch übersetzen muss und dann ist das manchmal schwer. #00:06:32-8#
39. I: Okay. Kannst du auch sagen warum das schwer ist? #00:06:42-3#
40. S4: Mhm. (...). #00:06:50-2#
41. I: (...) Einfach schwer, weil es dir Mühe macht, Arbeit ist? #00:07:01-3#
42. S4: Ja, schon. // #00:07:08-4#
43. I: Ja, schon, auch, aber macht es dir auch Spaß manchmal? #00:07:11-3#

44. S4: Ja. #00:07:11-3#

45. I: Aber das mit dem Türkischen, wenn (Name der Türkischlehrkraft) im Unterricht macht ihr das dann zusammen oder macht ihr das getrennt? [Wie?] Benutzt ihr die beiden Sprachen zusammen oder getrennt? #00:07:30-0#

46. S4: Lieber getrennt. #00:07:30-0#

47. I: Lieber getrennt und warum? #00:07:30-0#

48. S4: Weil dann muss ich immer ich mehr noch mehr machen. #00:07:45-8#

49. I: Dann musst du noch mehr nachdenken, wenn ihr die zusammen benutzt. Benutzt du die Sprachen manchmal zusammen? [Mhm, manchmal] und wie ist das, wenn du die zusammen benutzt, wie machst du das? #00:07:47-0#

50. S4: Dann sage ich manche Sachen auf Deutsch und manche auf Türkisch. #00:08:04-8#

51. I: Okay. Und gibt es, also, was war die schönste (betont) Erfahrung, die du mit beiden (betont) Sprachen gemacht hast? #00:08:21-5#

52. S4: Weiß ich nicht. #00:08:21-5#

53. I: Fällt dir vielleicht irgendeine Situation ein oder irgendein Erlebnis? #00:08:28-8#

54. S4: Wir haben einmal so ein Lied oder Gedicht auf Türkisch übersetzt und dann auf der Bühne gesagt und das fand ich schon schön. #00:08:37-8#

55. I: Das war schön [ja]. Und wurde das dann auch auf Deutsch nochmal gesagt, [ja] also auf beiden Sprachen [ja]. Und habt ihr dann alle zusammen auch das übersetzt? #00:08:51-1#
56. S4: (Name der Türkischlehrkraft) hat uns das Blatt gegeben und dann wurde das schon übersetzt, vorher. #00:09:01-7#
57. I: Achso und dann habt ihr das vorgestellt. Okay. Und wenn du dir die beste Schule vorstellst, also zum Beispiel auch die Schule, an die du gehst, nachdem du hier warst, wie funktioniert das da, mit den Sprachen? #00:09:14-6#
58. S4: Mhm. Also, normaler Unterricht und dann später ein bisschen Türkisch, nach dem normalen Unterricht. #00:09:34-4#
59. I: Ja. Findest du es gut Türkisch zu haben nach (betont) dem Unterricht oder findest du es auch gut, wenn (Name der Türkischlehrkraft) im Klassenzimmer ist? #00:09:42-9#
60. S4: Nach dem Unterricht. #00:09:43-4#
61. I: Findest du besser? [ja]. Warum findest du es besser? #00:09:43-4#
62. S4: Weil dann muss ich ja, dann kann ich ja nacheinander das überlegen und nicht alles auf einmal. #00:09:54-0#
63. I: Nicht alles auf einmal. Okay. Ähm. Und würdest du dir wünschen, dass du auch an der Schule, an die du danach gehst, dann weiter Türkisch lernen kannst, also nach dem Unterricht zum Beispiel? #00:10:09-0#
64. S4: Ja. (...). #00:10:15-0#

65. I: Ja. Okay. Möchtest du noch irgendwas sagen, hast du noch irgendeinen Wunsch oder Gedanken zu den beiden Sprachen? (...) Nein? Okay. Dann vielen, vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast und ich versuche jetzt mal Danke auf Türkisch zu sagen: (çok) teşekkürler, war das okay? #00:10:41-3#

66. S4: Ja (lachend). #00:10:41-3#

67. I: Oder ist das zweite Wort ein bisschen anders, kannst du es mal für mich aussprechen? #00:10:41-3#

68. S4: (çok) teşekkürler. #00:10:58-3#

69. I: Also am Ende spricht man das ‘r’ nicht so aus (...), ah okay das wusste ich nicht. Dann machen wir hier mal Pause. #00:10:58-3#

Interview 5 Fred

1. I: Dankeschön, dass du mit mir sprichst. Geht es dir gut? #00:00:17-9#
2. S5: Ja. #00:00:22-5#
3. I: Vor dir liegt eine Zeichnung, die du ausgemalt hast und die etwas mit deinen Sprachen zu tun. Was kannst du mir denn zu dem Bild erzählen? #00:00:26-5#
4. S5: Also, ich habe das Meiste auf den Kopf gemalt [mhm (bejahend)]. Also, ich habe Deutsch auf den Kopf gemalt, denn ich habe das auch auf dem Gehirn und dem Mund, weil ich es fließend sprechen kann [mhm (bejahend)] und ich kenne fast jedes Wort außer in Mathe und so, da muss ich noch lernen und (...) ich habe, bei Türkisch ist das das Gleiche, das kann ich auch fließend sprechen und so [mhm (bejahend)] und Arabisch habe ich dann dahin geschrieben, weil ich kann es sprechen, aber ich verstehe nichts. #00:01:07-4#
5. I: Also du kannst es sprechen, aber du verstehst nicht viel, wenn Menschen mit dir reden? #00:01:11-7#
6. S5: Gar nichts, ich kann kein Arabisch, ich kann nur lesen. #00:01:14-2#
7. I: Du kannst nur lesen, okay. #00:01:19-6#
8. S5: Und Englisch habe ich zu den Händen gemacht, denn wenn ich schon Englisch spreche, versuche ich, wenn ich ein Wort falsch sagen, so mit meinen Händen zu zeigen. #00:01:29-0#
9. I: Okay. Sehr gut. Und das machst du in den anderen Sprachen nicht so viel [also nein] mit dem Zeigen? #00:01:31-2#

10. S5: Also, nein, ich kann ja auch ein bisschen mit Handsprache, das kann ich aber sehr, sehr wenig, ich kann das genauso wenig wie Französisch, also kann man sagen, ich kann es fast gar nichts. #00:01:51-8#
11. I: Okay. Und wann sprichst du die Sprachen? #00:01:56-9#
12. S5: Also, Türkisch spreche ich meistens zu Hause und im Türkischunterricht. Deutsch spreche ich in der Schule und in der Straße, damit die anderen mich auch verstehen [mhm (bejahend)]. Arabisch spreche ich, wenn ich zur Moschee muss und Koran lese, denn der Koran ist ja vollkommen komplett auf Arabisch geschrieben, da muss ich es lesen können. Und Englisch spreche ich in der Englischstunde. #00:02:22-3#
13. I: Okay. Und wenn du Arabisch liest, den Koran auf Arabisch liest, dann verstehst du die Wörter? #00:02:28-3#
14. S5: Mhm. Nicht alle, aber manche. #00:02:33-7#
15. I: Hm (bejahend), okay. Und würdest du sagen, dass die Sprachen auch eine unterschiedliche Bedeutung für dich haben? #00:02:48-0#
16. S5: Also, Arabisch kommt ja vom Islam und ich glaube an den Islam. Deswegen hat Arabisch eine andere Bedeutung für mich als, und Türkisch ist ja meine Muttersprache, das hat also auch eine andere Bedeutung, und Deutsch spreche ich ja hier. Türkisch spreche ich zum Beispiel nur mit, in der Moschee spreche ich nur Türkisch und zu Hause [mhm (bejahend)]. #00:03:19-6#
17. I: Und in der Schule sprichst du da nicht auch Türkisch? #00:03:21-8#
18. S5: Nur in der Türkischstunde. #00:03:23-6#

19. I: Okay. Nur in der Türkischstunde. Und ähm jetzt war das ja in letzter Zeit schon ein bisschen anders mit den Sprachen, weil du warst nicht so viel in der Schule [ja]. Wie war das so mit den Sprachen in der Zeit? #00:03:36-8#
20. S5: Also, da habe ich, ich habe per Skype mit trotzdem Moschee gemacht, da habe ich dann Arabisch gelesen und Türkisch gesprochen [mhm (bejahend)] mit meine Mutter und mit meinen Freunden da (...) und Englisch habe ich noch ab und zu am Handy von meiner Mutter nachgeguckt, damit ich nichts vergesse und habe auch ab und zu trainiert und wir hatten ja auch Hausaufgaben. Da war das, da konnte ich dann auch noch richtig Deutsch, Mathe und so lernen, war eigentlich alles gut. #00:04:13-6#
21. I: Ja, okay. Und in deiner Schule kannst du ja Deutsch und Türkisch lernen, wie macht ihr das denn? #00:04:20-4#
22. S5: Also, im Türkischunterricht spielen wir ab und zu Sachen. Wir spielen zum Beispiel Tiernemory, da wird, da darf jeder ein Phantasie über ein Film oder ein normales Tier auswählen (...) und zwei Kinder gehen dann vor die Tür, dann wählen wir die Paare, zum Beispiel ich und mein Freund sind ein Paar hm (bejahend) und wenn wir alle Paare haben, dann kommen die zwei Kinder nochmal rein und sie müssen das erraten, wer mit wem ist, ist also wie Memory. Und manchmal spielen wir Zwerg Riese nur mit Voggelschlange was weiß ich noch. #00:05:13-0#
23. I: Ja. Okay. Das klingt auf jeden Fall nach Spaß [mhm (bejahend)]. #00:05:13-0#
24. S5: Und beim Lernen machen wir das meistens so, ähm, (Name der Türkischlehrkraft) unser Türkischlehrer holt Blätter [mhm (bejahend)] (...) holt Blätter, die wir dann arbeiten müssen und erklärt das, dann lernen wir die Blätter. Manchmal müssen wir Sachen auswendig lernen, manchmal müssen wir in unserem Türkischheft dann arbeiten, manchmal bringt der so welche Blätter mit [mhm (bejahend)] dann kommt ja auch in Koala und im Koala-Unterricht machen wir dann so, dass ähm (Name der Klassenlehrerin) unsere Klassenlehrerin oder (Name der Deutschlehrkraft) unsere Deutschlehrerin was Sätze sagt und (Name der Türkischlehrkraft) übersetzt es dann auf Deutsch und der

ersten Klasse habe ich das wirklich sehr gebraucht, denn ich konnte damals Deutsch noch nicht fließend lesen, aber schon mit fünf, da als ich erst mit fünf in den Kindergarten gekommen bin, hatte ich ja auch nicht so viel Zeit fließend zu lernen [mhm (bejahend)] damals habe ich es echt gebraucht, jetzt brauche ich es immer noch, ich lerne immer neue Wörter auf Türkisch und so kennen und auf Deutsch. Aber im ersten Schuljahr habe ich es wirklich gebraucht. #00:06:40-5#

25. I: Für Deutsch oder für Türkisch? #00:06:42-7#

26. S5: Beides. In Türkisch habe ich neue Wörter gelernt und auf Deutsch [mhm (bejahend)]. #00:06:49-6#

27. I: Aber welche Sprache hast du am meisten gesprochen, bevor du in die Schule kamst? #00:06:50-9#

28. S5: Türkisch. [Türkisch]. Das konnte ich fließend, weil Deutsch hatte ich noch richtig viel Fehler. #00:06:59-8#

29. I: Also, hast du das Koala gebraucht, um Deutsch zu lernen und in Türkisch besser zu werden? #00:07:06-3#

30. S5: Ja. #00:07:09-8#

31. I: Also, eigentlich, um in beiden Sprachen besser zu werden? #00:07:12-2#

32. S5: Ja. #00:07:12-2#

33. I: Und glaubst du das es, dass du besser Deutsch gelernt hast, weil auch dein Türkischlehrer im Klassenzimmer war, als wenn der nicht da gewesen wäre? #00:07:22-1#

34. S5: Also, das war schon: Ja, ja. Aber manchmal hat das auch genervt. Denn in Deutsch hatten wir, wenn wir in Deutsch zum Beispiel ähm ein Thema machen, das machen wir dann auf Deutsch. Und wenn danach, nach einer Stunde, nach einer Schulstunde dann die Schule fertig ist und für die meisten, die Deutschen und ich dann zu Türkischunterricht gehe [mhm (bejahend)] dann wiederholen wir das Gleiche auf Türkisch, manchmal nervt das schon, aber ich mache dann das gleiche Thema noch einmal, also ist manchmal auch nervig, aber macht auf jeden Fall Spaß. #00:08:02-7#
35. I: Okay. Aber ähm findest du es auch gut, dass du dann schon die Wörter auf Deutsch zum Beispiel kennst zu dem Thema und dann auf Türkisch lernst, das kann ja auch helfen, oder? #00:08:14-5#
36. S5: Ja. Hilft. #00:08:17-9#
37. I: Hilft schon [ja]. Und wenn dein Türkischlehrer dann im Unterricht ist, wie funktioniert das mit dem Koala, wie funktioniert das? #00:08:32-3#
38. S5: Also (Name der Regellehrkraft) oder (Name der Deutschlehrkraft) sagt Sätze (Name der Türkischlehrkraft) und sagt dann zu (Name der Türkischlehrkraft) oder (Name der Türkischlehrkraft) macht das selber übersetzt es dann auf Türkisch [mhm (bejahend)] und wir müssen auch manchmal doppelt arbeiten, aber macht auch Spaß, wir müssen manchmal zum Beispiel, wenn wir was auf Türkisch-Deutsch gemacht haben, müssen, drehen wir meistens das Blatt um und machen das noch auf Türkisch, macht Spaß. #00:09:00-5#
39. I: Also du schreibst es zuerst auf Deutsch und dann schreibst du es auf die Rückseite auf Türkisch? #00:09:06-2#
40. S5: Also nicht immer, als wir das Thema Zähne putzen oder Zähne, da mussten wir es zum Beispiel so machen [Okay]. #00:09:14-8#

41. I: Okay. Und dann ähm. Also schreibst du vor allem viel dann auf Türkisch? #00:09:25-7#
42. S5: Ja. #00:09:28-2#
43. I: Okay und sprichst auch auf Türkisch dann mit anderen Schülern? #00:09:31-4#
44. S5: Also, im Koala-Unterricht darf ich nur Deutsch sprechen, nur wenn (Name der Regellehrkraft) mich was auf Türkisch sagt, darf ich es auch, muss ich es auch auf Türkisch antworten und nicht auf Deutsch. Aber wenn ich ein Wort, aber wenn ich das Wort auf Türkisch nicht weiß, kann ich auch auf Deutsch antworten. #00:09:49-4#
45. I: Oder umgekehrt, wenn du es auf Deutsch nicht weißt, auf Türkisch. Okay. Und wenn du mit anderen Schülern sprichst über ein Text im Koala-Unterricht dann dürft ihr auch Türkisch reden, oder? #00:10:03-4#
46. S5: Eigentlich nicht, müssen Deutsch [Deutsch hauptsächlich] ist ja auch Deutschunterricht [mhm (bejahend)]. Ist zwar Koala, da ist zwar Koala drin, aber ist meistens Deutschunterricht oder Sachunterricht. #00:10:17-5#
47. I: Okay. Und wie findest du das? #00:10:19-5#
48. S5: Gut [gut] macht auch Spaß. Denn ich weiß ja alles schon, wenn ich es auf Deutsch aufgeschrieben habe, weiß ich ja schon alles, wenn ich es umdrehen macht es für mich keinen Unterschied, ist dann voll einfach. #00:10:28-4#
49. I: Okay. Findest du es gut, dass du Koala hast und (betont) Türkischunterricht, findest du gut, dass beides da ist? #00:10:33-6#
50. S5: Ja. #00:10:35-0#

51. I: Okay. Ähm. Okay und wenn du jetzt über Türkisch in der Schule nachdenkst, was gefällt dir dann gut? #00:10:50-9#
52. S5: Schwierige Frage, muss ich mal nachdenken, kurz. #00:10:54-5#
53. I: Ja, klar, nimm dir Zeit. #00:10:54-8#
54. S5: (...) Also mir gefallen die Spiele sehr, die wir freitags spielen [mhm (bejahend)] und manchmal, manchmal will ich auch garnicht Türkisch machen, weil ich muss um sieben Uhr aufstehen, ich wohne in Porz und der Weg dauert eine Stunde und ich muss ja auch pünktlich da sein. Vor dem Corona musste ich dann auch fast sechs Uhr aufstehen, damit ich mich vorbereiten kann und wir pünktlich da sind [mhm (bejahend)] und wenn man so früh aufsteht, dann ist man ja erschöpft [mhm (bejahend)] montags, wenn die Schule neu begonnen hat und dann haben wir zwei Stunden Türkisch nacheinander, dann ist das manchmal schon anstrengend, aber macht auf jeden Fall Spaß [mhm (bejahend)]. #00:11:50-5#
55. I: Türkisch oder Koala, Türkischunterricht oder Koala-Unterricht? #00:11:57-2#
56. S5: Also Türkischunterricht haben wir zwei und Koala ist für mich wie Türkisch, aber nur dass wir auch Deutsch sprechen müssen. Das ist also für mich wie Türkischunterricht, indem wir Deutsch sprechen müssen. #00:12:07-9#
57. I: Okay. Und das mit dem Türkischen im Koala Unterricht: macht ihr das zusammen oder ist das getrennt? #00:12:17-9#
58. S5: (...) Also, machen wir getrennt [mhm (bejahend)]. Aber das ist fast das Gleiche, denn das ist wie so eine Mischung aus eine Deutschstunde und eine Türkischstunde, ist sowas wie eine Mischung, entweder wir sprechen Deutsch, aber meistens geht es um Türkisch [mhm (bejahend)]. Also, ist schon ein komisches Gefühl zwei Stunden auf einmal zu machen. #00:12:42-4#

59. I: Okay (lachend). Ist das auch manchmal schwierig? #00:12:51-8#

60. S5: Manchmal schon, manchmal leicht, manchmal schwierig, manchmal nicht so, ändert sich. #00:12:54-8#

61. I: Ändert sich. Und was ist schwierig zum Beispiels? #00:13:04-1#

62. S5: Manchmal müssen wir eine Seite voll schreiben und wenn wir es dann umdrehen müssen wir das nicht machen, aber ich meine, wenn wir viel schreiben müssen, dann, also ich mache erst mal das Gute, wenn wir viel schreiben müssen, dann muss der Lehrer fünf Minuten, drei Minuten oder sowas bei einem Kind bleiben und beim Koala-Unterricht gibt es ja zwei Lehrer und die können dann doppelt schnell kontrollieren, das geht auch schneller, schwierig ist, dass es, dass wir nicht so viel Zeit kriegen, weil (Name der Regellehrkraft) muss ja auch immernoch auf Türkisch übersetzen. Macht auf jeden Fall Spaß. #00:13:45-8#

63. I: Und ihr kriegt nicht so viel Zeit für was? #00:13:53-8#

64. S5: Also, zum Beispiel wenn wir ein Thema haben. Dann wir haben das Thema, was weiß ich, egal, wir haben irgendein Thema [mhm (bejahend)] und beim Thema müssen wir dann zum Beispiel, also erklärt die Lehrerin und irgendwas und (Name der Regellehrkraft) sagt das Gleiche auf Türkisch, also was eigentlich fünf Minuten dauert, verdoppelt sich dann auf zehn Minuten [mhm (bejahend)]. #00:14:22-7#

65. I: Verstehe, und deswegen habt ihr (betont) auch weniger Zeit, um die Aufgabe zu machen. #00:14:28-3#

66. S5: Aber wir kriegen auch nicht so viel Aufgaben, macht voll Spaß. #00:14:29-7#

67. I: Ja. Und du lernst ja auch, wenn dein Türkischlehrer das nochmal wiederholt //
#00:14:35-1#

68. S5: Ja, sehr. #00:14:35-1#

69. I: Das ist deswegen ja auch eigentlich ist die Zeit ja auch gut genutzt, oder? #00:14:40-
5#

70. S5: Ja. #00:14:40-5#

71. I: Du musst nur mehr zuhören wahrscheinlich? #00:14:41-0#

72. S: Ja. #00:14:43-9#

73. I: Als zum Beispiel zu schreiben. #00:14:46-9#

74. S5: (...) Manchmal fliege ich auch ab und zu ein paar Mal zum Traumland, wenn ich zum Garten gucke aus unserer Klasse gucke (unv.), dann stelle ich mir (unv.) ich habe irgendwie auch viel Phantasie, zum Beispiel, wir sollten mal in Kunst was machen in der Coronazeit, als wir noch einmal zur Schule mussten, [mhm (bejahend)] da hat (Name einer Lehrkraft) unsere Sachkundelehrerin, aber die war damals unsere Klassenlehrerin [mhm (bejahend)] gesagt, es soll so aus sehen voller Phantasie und als ob man auf einem anderem Planeten ist und da ist aus meinem Kopf sofort außerirdische Filme rausgekommen, also ich habe schon viel Phantasie, aber //. #00:15:35-7#

75. I: Und dann durftet ihr das malen auch? #00:15:41-1#

76. S5: Ja, aber ich musste wieder neu machen, weil es hatte ja keinen Sinn. #00:15:43-6#

77. I: Oh nein, aber es war bestimmt auch toll. Phantasie hat auch viel Sinn. #00:15:43-6#

78. S5: Ja. Phantasie ist ja auch was Gutes [mhm (bejahend)]. #00:15:51-1#

79. I: Glaubst du Sprachen haben auch mit Phantasie zu tun einbisschen? #00:15:51-1#

80. S5: ja, wenn man zum Beispiel eine Sprache erfindet hat es ja auch was mit Phantasie zu tun [okay]. Ich habe mal mit meiner Schwester eine eigene Geheimsprache gemacht, nur wir hatten einen Monat gebraucht bis wir überhaupt die Hälfte kannten [mhm (bejahend)] und das ist ja schon schwierig eine neue Sprache zu lernen. #00:16:15-1#

81. I: Ja, das stimmt. Findest du es schwierig, manchmal, eine neue Sprache zu lernen? #00:16:15-1#

82. S5: Richtig schwierig. #00:16:25-6#

83. I: Ja, bei Englisch zum Beispiel? #00:16:25-6#

84. S5: Ja und heute müssen wir zum Beispiel (Name der Regellehrkraft) hat ein Video (unv.) abgespielt, hier waren dann vier, fünf Kinder drauf, die von denen wir die Namen wussten und da mussten wir zuhören und die haben dann zum Beispiel gesagt Erik spielt Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag Tennis, da mussten wir sofort aufschreiben. #00:16:51-4#

85. I: Auf Englisch? #00:16:55-0#

86. S5: Also nicht aufschreiben, sondern zeichnen. Also sagen wir hier ist Tennis und hier ist Ding, die Tage, das mussten wir dann so verbinden, das war schon hart. #00:17:04-5#

87. I: Und das war Englischunterricht? #00:17:04-5#

88. S5: Ja. [mhm (bejahend)] Diesmal, machen auch noch ganz andere Sachen, kommt vor dass wir noch Englisch reden und nicht arbeiten, ist einmal passiert [mhm (bejahend)]. #00:17:18-2#
89. I: Und Türkisch ist das anders für dich zum Lernen als Englisch? #00:17:22-3#
90. S5: Türkisch ist sehr anders, denn Türkisch kann ich fließend [mhm (bejahend)] da ist es auf jeden Fall leichter und (Name der Türkischlehrkraft) macht meistens eine CD auf und da können wir hören. Meine Mutter ist ja selber Türkischlehrerin also [mhm (bejahend)] habe ich ja auch ein Vorteil. #00:17:44-4#
91. I: Warum glaubst du hast du einen Vorteil? #00:17:46-2#
92. S5: Also, meine Mutter bringt mir meistens schon alles, in sage meine Mutter das Thema meistens und sie sagt mir das Thema und weil meine Mutter selber Türkischlehrerin ist weiß sie wie anstrengend das ist was beizubringen und lässt mich dann meistens an ihr Handy und lässt mich mal google recherchieren und erklärt mir das auch [mhm (bejahend)]. #00:18:08-5#
93. I: Und wenn sie dir das erklärt, erklärt sie dir auf Türkisch oder auf Deutsch? #00:18:19-6#
94. S5: Meistens so eine Mischung. Ich rede zu Hause Türkisch, aber meistens auch so eine Mischung [mhm (bejahend)]. Manchmal sagen wir Türkisch und Deutschwörter so gemischt. #00:18:34-3#
95. I: Und wie ist da so mit den gemischten Wörtern, wie machst du das? #00:18:30-8#

96. S5: Zum Beispiel wir sagen, (...) wir sagen zum Beispiel die Hälfte des Satzes Türkisch oder Mischmasch ist sowas nein Mischmasch von Türkisch und Deutsch meistens so-was (unv.). #00:18:47-8#
97. I: Und macht das Spaß? #00:18:54-5#
98. S5: Schon. #00:18:56-9#
99. I: Und hast du deswegen auch die verschiedenen Farben in den Kopf gemalt bei deiner Figur? #00:18:56-9#
100. S5: Ja, weil ich Arabisch nur sprechen kann, in den Mund und die hier haben ich zum Gehirn und auch einbisschen zum Mund und meinen Ohren gemalt, denn ich kann die fließend lesen, lernen und perfekt und Englisch habe ich jetzt zu meinen Händen gemalt, weil ich damit gut umgehen kann. #00:19:14-9#
101. I: Ja, toll. Und wenn du dann über die Sprachen nachdenkst funktioniert das auch gemischt, wie beim Sprechen oder ist das anders? #00:19:18-5#
102. S5: Meistens träume ich eh verrückt, dann bin ich in London und der Kölner Dom steht neben mir (lachend) und danach ist, aber alle sprechen Türkisch, meistens, also so ein Mischmasch - Traum eh immer. #00:19:28-0#
103. I: Ja. Okay. Also ist auch eher gemischt mit den Sprachen im Kopf auf jeden Fall // #00:19:48-7#
104. S5: Ja, meistens schon. Ist aber auch schon schwierig. Manchmal sage ich Wörter, die ich selber nicht weiß. #00:19:59-3#
105. I: Ja, wirklich, erfindest du die dann neu? #00:20:03-9#

106. S5: Ja, ich habe ja gesagt schon: meine Schwester und ich habe so eine Geheimsprache [achso]. Die ist ja auch schwierig zu lernen. #00:20:14-0#
107. I: Ist die auch ähnlich zu Türkisch oder zu Deutsch? #00:20:14-0#
108. S5: Hm (verneinend), die besteht aus Zahlen und Buchstaben, zum Beispiel hallo bedeutet bei uns 248a67. Ist ja schonmal ein langes Wort. #00:20:25-3#
109. I: Ja, das stimmt (lachend). Das ist ja eigentlich eine schöne Erfahrung so mit Sprache zu spielen, gibt es auch eine besonders schöne Erfahrung, die du so mit den beiden Sprache Deutsch und Türkisch gemacht hast? #00:20:34-0#
110. S5: Ja (...). Es war, wir waren in der Türkei, das hat voll Spaß gemacht, ich habe dort Deutsch gesprochen [mhm (bejahend)] und hat voll Spaß gemacht in der Türkei und als wir dann zum Heidepark und ins Phantasialand gegangen sind haben wir auch Türkisch gesprochen, nur Türkisch gesprochen, ich weiß zwar nicht, aber es hat so Spaß gemacht, dass ich irgendwie nicht Mischmasch, sondern nur Türkisch gesprochen habe, habe ich zwar auch nicht verstanden wieso, aber (...). #00:21:12-0#
111. I: Das war auch in der Türkei? #00:21:17-6#
112. S5: Nein, in Phantasialand in Deutschland. #00:21:17-6#
113. I: Achso. Phantasialand in Deutschland. Und da hast du nur Türkisch gesprochen
// #00:21:20-5#
114. S5: Und Türkei, wir wohnen da in Ankara in der Türkei [mhm (bejahend)] und da gibt es ja auch, da in Ankara gibt es zwar viele Moscheen und so, Sehenswürdigkeiten [mhm (bejahend)] von den Osmanen noch ein paar Paläste und so [mhm (bejahend)] aber Freizeitparks gibt es dort leider nicht. #00:21:45-1#

115. I: Gibt es da gar nicht. #00:21:48-5#
116. S5: Ich habe mich noch nie gehört, frage mich, ob es in da überhaupt ein Freizeitpark gibt [mhm (bejahend)] finde ich voll schade, aber egal. #00:21:59-7#
117. I: Aber dafür gibt es ja welche in Deutschland, ne [ja] okay und wenn du dir jetzt so die beste Schule vorstellst, ähm, wie funktioniert das an der Schule mit den Sprachen? #00:22:10-4#
118. S5: Also, die beste Schule sage ich lieber nicht, denn es ist doch klar, was das für ein Schüler ist (lachend), nur Pause, ein paar Mal lernen, ist doch klar für einen Schüler. #00:22:27-3#
119. I: Achso, viel Pause, wenig Unterricht (lachend). #00:22:27-3#
120. S5: Ja, ist doch klar für einen Schüler. #00:22:29-3#
121. I: Wie funktioniert das mit den Sprachen (betont), nicht wie lange die Pausen sind, sondern welche Sprachen willst du lernen? #00:22:37-3#
122. S5: Also, dann stelle ich es mir so vor, man darf Englisch reden und Deutsch, aber auch Türkisch. #00:22:43-9#
123. I: Okay. Also, alle Sprachen darf man reden und in welchen Sprachen möchtest du Unterricht haben? #00:22:51-3#
124. S5: In Deutsch oder (unv.) Türkisch. #00:22:54-0#
125. I: Deutsch oder (betont) Türkisch oder Deutsch und (betont) Türkisch. #00:23:01-6#

126. S5: Deutsch und Türkisch oder Deutsch oder Türkisch, ist egal. #00:23:01-6#
127. I: Okay. Und findest du es wichtig, dass du auch noch Türkisch weiterlernst?
#00:23:08-6#
128. S5: Ja, sehr, ist ja meine Muttersprache. #00:23:08-6#
129. I: Ja. #00:23:10-9#
130. S5: Manchmal ist es sogar wichtiger als Deutsch für mich. #00:23:19-2#
131. I: Okay, ja, und weil es so wichtig ist für dich, willst du auch gut in der Sprache sein. #00:23:22-4#
132. S5: Ja, und es ist auch schwierig für mich, denn ich, als ich geboren, ich bin in Deutschland geboren, und ein Jahr danach, als ich ein Jahre alt war sind wir zu Deutschland gezogen, da war ich bis ich zwei Jahre alt geblieben war, dann sind wir wieder nach Deutschland geflogen und dann, als ich dann drei Jahre war, sind wir wieder zur Türkei geflogen und als ich dann vier Jahre alt war und ich mein erstes Videospiel gespielt habe, sind wir dann wieder nach Deutschland und danach sind wir in den Ferien mal wieder in die Türkei, vier oder fünf Mal nochmal zu den Ferien gegangen, zur Türkei, und sonst und danach, nach den letzten Ferien, in den Sommerferien, als ich fünf Jahre alt war, sind wir nicht mehr dahin gegangen aber dafür fahren wir nach Berlin immer wieder. #00:24:10-0#
133. I: Okay. Und warum ist das schwierig, wenn du die Orte wechselst mit den Sprachen? #00:24:16-0#
134. S5: Also, wenn ich ein Jahr lang in einem Land bin, vergesse meistens die andere Sprache und ich bin ja ein Jahre alt und der Mischmasch hat sich auch meistens dadurch

entwickelt, dass ich als Baby war, haben die Deutsch gesprochen in Deutschland, als ich dann in die Türkei kam, haben die dann neben mir Türkisch gesprochen [mhm (bejahend)]. Ich glaube dadurch hat sich dann so ein Mischmasch entwickelt. #00:24:42-8#

135. I: Aber heute kannst du beide Sprachen super gut. #00:24:42-8#

136. S5: Mhm. Es gibt natürlich Wörter, die ich nicht weiß, Mathe und so
//#00:24:48-3#

137. I: Aber es gibt auch Wörter, die ich auch nicht weiß, man weiß immer irgendwelche Wörter nicht, ne // #00:24:56-9#

138. S5: Ja, Aber sonst, ja. #00:24:59-8#

139. I: Sonst ja, na dann, vielen, vielen Dank für das Interview, (çok) teşekkürler.
#00:25:10-8#

140. S5: Was? #00:25:06-1#

141. I: (çok) teşekkürler #00:25:06-1#

142. S5: Das heißt: (çok) teşekkürler #00:25:06-1#

143. I: Oh okay. (çok) teşekkürler. War das besser? #00:25:10-9#

144. S5: Ja, [okay], tschüss. #00:25:10-9#

145. I: Tschüss. #00:25:10-9#

Interview 6 Joe

1. I: Okay, möglichst laut (betont) sprechen, wenn es geht. Dankeschön, dass du mit mir sprichst. Geht es dir gut? #00:00:10-5#
2. S6: Ja, es geht mir gut. #00:00:10-5#
3. I: Es geht dir super. Super. Vor dir liegt ja eine Zeichen, die du ausgemalt hast und die etwas mit deinen Sprachen zu tun hat, was kannst du mir denn zu dem Bild erzählen? #00:00:18-5#
4. S6: Das am meisten kann ich Deutsch sprechen als meine zwei Sprachen Bulgarisch und Türkisch kann ich das gleich, manchmal spreche ich Bulgarisch und Türkisch, aber am meisten spreche ich Deutsch. #00:00:37-1#
5. I: Okay. Und mit wem sprichst du welche Sprache? #00:00:41-0#
6. S6: Mit meiner Cousine spreche ich Bulgarisch, weil die ist in Bulgarien und muss ich auch mit Bulgarisch sprechen mit meiner Mutter und mit Allen spreche ich halb Türkisch, halb Deutsch so zusammen in eine Sprache. #00:01:05-4#
7. I: Wie funktioniert das, wenn ihr die Sprachen zusammen sprecht, wie macht ihr das? #00:01:14-0#
8. S6: Zum Beispiel, weil wir, weil wir alle nicht so gut Deutsch und Türkisch wissen, meine Mutter und meine Schwester sprechen Bulgarisch, mein Vater auch, aber mit mir sprechen sie nicht so viel Bulgarisch, weil ich das nicht, die Sprache auch, auch nicht so viel kann [mhm (bejahend)] und (...) // #00:01:41-9#
9. I: Und mit wem sprichst du dann Türkisch? #00:01:49-5#

10. S6: Türkisch spreche ich mit meinem Opa [mhm (bejahend)] spreche ich Türkisch.
#00:01:54-6#
11. I: Okay und zu Hause sprichst du dann Bulgarisch und Deutsch? #00:01:55-3#
12. S6: Türkisch, Deutsch und Bulgarisch, drei Sprachen [mhm (bejahend)]. #00:02:04-5#
13. I: Und wenn ihr die Sprachen mischt, dann machst du das auch, weil du dann schneller ein Wort weißt [mhm (bejahend)]? // #00:02:09-9#
14. S6: Ja. [okay]. Weil in Deutsch weiß ich ein Wort, was ich nicht in Türkisch und Bulgarisch weiß, in Türkisch weiß ein Wort, aber ich weiß nicht das in Deutsch und Bulgarisch [okay]. #00:02:27-9#
15. I: Und gibt es auch eine Sprache, in der du am meisten Wörter weißt, die dir am leichtesten fällt? #00:02:30-2#
16. S6: Deutsch ist für mich (betont) das Leichteste. #00:02:36-6#
17. I: Okay. Aber Deutsch sprichst du nicht so viel in deiner Familie? #00:02:44-2#
18. S6: Deutsch und Türkisch spreche ich sehr viel aber sehr, sehr selten spreche ich Bulgarisch. #00:02:44-9#
19. I: Okay, verstehe. Und jetzt war das ja mit den Sprachen auch ein bisschen anders in der Coronazeit, wie war das mit den Sprachen in der Zeit für dich? #00:02:58-9#
20. S6: Gleich wie immer. #00:03:05-4#

21. I: Gleich wie immer [ja]. Okay. Und wie war das mit den Hausaufgaben, mit den Aufgaben zu Hause und den Sprachen? #00:03:11-5#
22. S6: Schon komisch, zu Hause, wenn man lernt [mhm (bejahend)], ist ein bisschen ungewöhnlich, aber (...) geht, ja. #00:03:18-0#
23. I: Hat funktioniert, okay. #00:03:22-1#
24. S6: Weil ich sehr viel Hilfe bekommen habe, von dem ich noch nicht weiß. #00:03:27-6#
25. I: Von wem hast du denn Hilfe bekommen? #00:03:27-6#
26. S6: Meine Mutter habe ich subtrahieren, es gibt zwei Sachen und (...) die eine, einmal musste ich Seite 79 machen aber aus Versehen habe ich Seite 78. Darum habe ich etwas anderes gelernt. #00:03:50-6#
27. I: Okay. Aber auch was Gutes gelernt [ja]. Okay, und ähm in deiner Schule hier kann man ja Türkisch und Deutsch lernen, wie macht ihr das denn, hier an der Schule? #00:04:04-4#
28. S6: Deutsch und Türkisch [mhm (bejahend)] wie ich weiß, wenn Corona nicht anfängt, so im September haben immer am Freitag und am Mittwoch hatten wir immer Türkisch [mhm (bejahend)] [okay] und am Dienstag hatten wir Slawisch [mhm (bejahend)]. Ich glaube auch am Montag hatten wir auch Türkisch [okay]. #00:04:36-3#
29. I: Und der Türkischunterricht ist hier an der Schule auch? #00:04:38-4#
30. S6: Ja, auch in der Schule. #00:04:42-1#

31. I: und wie ist das für dich? #00:04:38-4#

32. S6: Gut, aber seit Corona ist es mir manchmal schwer, ich glaube das war jeden Donnerstag oder jeden Dienstag, dass ich an eine anderen Schule zwei Stunden gehe, gehe ich einmal hier, dass ich Deutsch und Türkisch lerne und einmal in eine andere Schule noch. #00:05:02-7#

33. I: Und warum gehst du noch in die andere Schule? #00:05:02-7#

34. S6: Das ist wegen Bulgarisch, weil die wissen, dass ich nicht so gut Bulgarisch kann. Darum muss ich lernen. #00:05:08-9#

35. I: Okay. Und wie ist das für dich so viele Sprachen zu lernen? #00:05:08-9#

36. S6: Schwierig, weil ich muss Bulgarisch lesen, Türkisch lesen, Deutsch lesen und manchmal kommt mir das zu viel [mhm (bejahend)]. #00:05:41-1#

37. I: Okay, sind die Sprachen auch unterschiedlich? #00:05:42-9#

38. S6: Ja. Aber für mich ist am meisten schwer zu schreiben Bulgarisch, weil bei Deutsch macht man zusammen die Sachen (unv.) aber bei Bulgarisch, wenn man bei Deutsch zusammen macht, muss man bei Bulgarisch so ein Satz hier und dann hier, aber bei Deutsch ist das in einem ganzen Satz, (...) ein ganzes Wort. #00:06:15-4#

39. I: Ein ganzes Wort. Also im Türkischen, Entschuldigung im Bulgarisch sind die Wörter mehr getrennt? #00:06:19-9#

40. S6: Sehr, sehr selten sind die getrennt. #00:06:25-7#

41. I: Also die sind eher so zusammen, also quasi // #00:06:32-8#

42. S6: Manchmal zusammen, manchmal getrennt. #00:06:32-9#

43. I: Und im Deutschen, wie ist es im Deutschen? #00:06:38-4#

44. S6: Im Deutschen, nicht so getrennt. Aber mehr zusammen. #00:06:42-0#

45. I: Also in beiden Sprachen sind die Wörter zusammen, aber unterschiedlich zusammen?
#00:06:45-7#

46. S6: Ja. #00:06:46-9#

47. I: Und das ist schwierig? #00:06:52-0#

48. S6: Ja. #00:06:55-0#

49. I: Aber du kannst auch auf Bulgarisch schreiben? #00:06:57-2#

50. S6: Ja. Ich habe das gelernt, weil erstens hat mein, meine Schwester mir ein bulgarisches Buch und da konnte ich nicht so gut lesen [mhm (bejahend)], meine Schwester hat mir beigebracht, wie man Bulgarisch, Bulgarisch schreiben zum Beispiel, im Deutschen ist ein x ein x [mhm (bejahend)] und bei Bulgarischen ist ein x ein h [ah okay, das ist natürlich schwierig]. Und manchmal, wenn man sieht, bei Bulgarischen gibt es sehr andere Sachen, zum Beispiel ein b ist ein p im Bulgarisch und man schreibt nicht c so sondern hier noch so (zeigt etwas mit der Hand) und hier noch so [okay]. #00:07:55-4#

51. I: Und ähm verwirrt dich das auch manchmal? #00:08:01-5#

52. S6: Ja, manchmal verwirrt das mich [okay]. #00:08:28-4#

53. I: Okay. Und ähm hilft dir das auch manchmal, wenn du schon Sprachen kannst, dann die neue Sprache zu lernen? #00:08:13-7#
54. S6: Das hilft mir auch, weil ich manchmal, wenn ich das b schreiben will, dann schreibe ich aus Versehen, lasse ich das weg, weil ich das weiß, dass b ist, aber eigentlich ist es ein p (unv.). #00:08:28-4#
55. I: Okay. #00:08:32-2#
56. S6: Es gibt auch eine Buchstabe, du kennst doch diese x [mhm (bejahend)] und dann noch so ein x da oben und du tust das nicht, du tust die Linien so (zeigt etwas mit der Hand) damit stecht man das tsche aus. #00:08:53-7#
57. I: Okay, verstehe. Und wie ist das im Türkischen, ist das auch nochmal anders? #00:09:00-6#
58. S6: Im Türkischen gibt es auch nochmal andere Buchstaben, als Deutschen, wie eh, eigentlich ein eh und so, das gibt es, weil für mich ist das schwierig, weil alle Länder, die ich kann, zum Beispiel Bulgarisch, Deutsch, Deutsch gibt es andere Buchstaben. #00:09:25-6#
59. I: Ja. Und ähm hier in der Schule ist es ja auch manchmal so, dass du Türkisch und Deutsch gleichzeitig lernst, oder? #00:09:36-7#
60. S6: Ja. Aber wie in der Coronazeit [mhm (bejahend)] wie Corona kam, machen wir nicht Türkisch [ja] habe ich verstanden. #00:09:54-2#
61. I: Und wenn du dich an die Zeit vor Corona erinnerst, wie habt ihr das da gemacht, mit dem Türkischunterricht? #00:09:55-6#

62. S6: Wir haben Türkisch gelernt, wir haben geschrieben, wir mussten Hausaufgaben machen in Türkisch. Das war schwer auch, weil die Deutschen, die nicht Türkisch lernen, haben weniger (betont) Hausaufgaben bekommen, als wir, wir müssen Türkisch und so [mhm (bejahend)], darum. #00:10:16-5#
63. I: Okay. Also, du hast mehr Hausaufgaben, weil du auch Türkisch lernst? #00:10:24-8#
64. S6: Fast jeden Donnerstag gehe ich nicht eine Schule [mhm (bejahend)] so eine Therapie wie ich Deutsch lerne, weil ich nicht so gut Deutsch kann [mhm (bejahend)] darum gehe ich dann und dann kriege ich noch (betont) Hausaufgaben. #00:10:33-9#
65. I: Okay (...) also viele Hausaufgaben // #00:10:33-9#
66. S6: Ja und in Bulgarisch auch, kriege ich auch Hausaufgaben. #00:10:55-0#
67. I: Aber neben den Hausaufgaben gibt es auch eine Erfahrung, eine besonders schöne Erfahrung, die du mit allen Sprachen gemacht hast? #00:10:58-2#
68. S6: Das ist auch für mich gut. Weil, bei Bulgarisch kriege ich nur leichte Aufgaben, weil ich noch Anfänger bin [mhm (bejahend)]. Dann geben die mir schwierige, schwierige und schwierige Aufgaben. #00:11:14-1#
69. I: Okay. Und im Türkischen, wie ist das da? #00:11:20-2#
70. S6: Da geben die mir Aufgaben, zum Beispiel, ich muss das abschreiben, den ganzen Text so, nicht so gut, nicht so ein Anfänger wie im bulgarische Stunde. #00:11:40-0#
71. I: Aber ist es auch okay, schaffst du die Aufgaben? #00:11:44-5#
72. S6: Ja, ist okay. #00:11:37-7#

73. I: Ist okay [mhm (bejahend)]. Und ähm manchmal ist doch auch euer Türkischlehrer mit in dem Unterricht bei deiner anderen Klassenlehrerin oder bei deinem anderen Klassenlehrer? #00:11:46-4#
74. S6: Ja, manchmal, zum Beispiel wenn wir mit (Name der Deutschlehrerin) Deutsch lernen, dann kommt manchmal (Name der Türkischlehrkraft) und sagt es auf Türkisch, was (Name der Deutschlehrerin) auf Deutsch sagt [mhm (bejahend)]. #00:12:01-1#
75. I: Und wie findest du das? #00:12:04-9#
76. S6: Auch gut, aber jetzt machen die das nicht [mhm (bejahend)]. #00:12:06-6#
77. I: Aber das machen die auch wieder, wenn wieder alles normal ist, sozusagen [mhm (bejahend)]. Und wie funktioniert das dann, wenn ihr beide Sprachen im Unterricht habt? #00:12:17-8#
78. S6: Gut, für mich es ist okay, weil ein paar Kinder können nicht so gut Deutsch und dann können die Türkisch und unser Türkischlehrer sagt Sachen, was wir in Deutsch sagen [mhm (bejahend)]. #00:12:39-6#
79. I: Und würdest du sagen, dass dir beide Sprachen dann helfen, auch zu verstehen, was dann im Unterricht gemacht wird? #00:12:41-3#
80. S6: Ja. Und für mich ist es auch gut, weil Kinder können zum Beispiel zwei Sprachen [mhm (bejahend)] und ich kann drei Sprachen [mhm (bejahend)] dann weiß ich mehr und kenne ich mehr Buchstaben und so [mhm (bejahend)]. #00:13:04-3#
81. I: Verstehst du auch dann das, worüber ihr spricht anders, weil du auch mehrere Sprache hast, in denen du darüber sprechen kannst? #00:13:13-8#

82. S6: Manchmal verstehe ich nicht, zum Beispiel, wenn ich Türkischaufgaben bekomme, verstehe ich nicht so ganz [mhm (bejahend)]. Darum brauche ich mal Hilfe und dann kann ich das normal wie immer machen. #00:13:32-9#
83. I: Und die Hilfe ist dann auch auf Deutsch zum Beispiel? #00:13:36-5#
84. S6: Nein, auf Türkisch [auf Türkisch], weil wir in Türkischunterricht sind, da müssen wir nur Türkisch sprechen. #00:13:42-3#
85. I: Da dürft ihr nur Türkisch sprechen [ja]. Okay. Und ähm, wenn, also, das mit dem Türkischen, wenn ihr das zusammen, wenn ihr das auch im Unterricht habt, also wenn dein Türkischlehrer auch mit im Unterricht ist, ne, funktioniert das mit den Sprachen dann zusammen oder getrennt? #00:14:09-6#
86. S6: Die sagen als Deutsch nicht so getrennt, manchmal trennen die auch, aber nicht so viel. #00:14:20-3#
87. I: Nicht so viel [mhm (bejahend)]. Und ähm gibt es auch Situation, in denen du die Sprachen, also wahrscheinlich, gibt es Situationen, in denen du die Sprachen auch zusammen benutzt? #00:14:39-0#
88. S6: Nein, das, nur zu Hause passiert mir das, aber, dann nicht, in der Schule zu den Kindern sage ich Deutsch, aber zu den Lehrern sage ich nur Deutsch oder nur Türkisch. #00:14:57-1#
89. I: Und wenn dir das zu Hause passiert, wenn du die Sprachen zusammen benutzt, wie ist das dann? #00:15:01-4#
90. S6: Besser, weil ich kenne nicht so gut Wörter im Türkisch, Bulgarisch, Deutsch kenne ich Wörter [mhm (bejahend)] oder ich kenne nicht Wörter in Deutsch, Bulgagrish und Türkisch kenne ich Wörter, ja. #00:15:21-2#

91. I: Und wenn du die zusammen benutzt, bedeutete das dann, dass du die in einem Satz zusammen benutzt oder wie funktioniert das? #00:15:26-5#
92. S6: Nein, zum Beispiel ich sage ein Satz in Deutsch, dann sage ich Türkisch und so [mhm (bejahend)]. #00:15:37-8#
93. I: Also nacheinander, mehr [mhm (bejahend)]. Du hast ja jetzt viele Aufgaben und du hast viel Unterricht, findest du es trotzdem sehr wichtig, dass du alle Sprache lernst? #00:15:50-0#
94. S6: Ja, für mich ist das wichtig, weil wenn ich meine, zu meinem Opa gehe, muss (betont) ich nur Türkisch sprechen, dann brauche ich Türkisch und wenn ich mit einem Deutschen rede, zum Beispiel mit einem Freund [mhm (bejahend)], da muss ich auch Deutsch reden, weil die dann keine Sprache verstehen [mhm (bejahend)] und in Bulgarien muss ich Bulgarisch sprechen und verstehen tue ich nicht [mhm (bejahend)]. #00:16:22-9#
95. I: Okay. Und, findest du es auch wichtig, dass du lesen und schreiben kannst in den Sprachen? #00:16:32-1#
96. S6: Ja, mir wurde gesagt, wenn man nicht lesen kann, kann man auch nicht schreiben [mhm (bejahend)], weil wenn man nicht lest, kann man nicht richtig reden, kann man nicht reden, wenn man nicht die Buchstaben kennt. #00:16:53-3#
97. I: Okay. Jetzt bist du ja in der dritten Klasse [mhm (bejahend)], also jetzt hast du noch ein Jahr hier in der Schule und dann gehst du ja auch noch an eine andere Schule [mhm (bejahend)] und wenn du dir jetzt überlegst, so, was wäre denn die beste Schule, also wie würde das mit den Sprachen an der besten Schule funktionieren. #00:17:13-0#
98. S6: Weiß ich nicht so genau, ich kann mir das nicht vorstellen. #00:17:17-6#

99. I: Nein, okay. Aber würdest du gerne Bulgarisch und Türkisch und Deutsch weiterlernen, alle drei Sprachen? #00:17:23-2#
100. S6: Ja. Ich könnte ja auch noch ein paar Sprachen lernen, zum Beispiel Englisch oder Afrikanisch, ich weiß, dass Afrika ein Kontinent ist, aber ich habe so gehört, dass in der USA reden die auch so wie Englisch, aber mehr (...) künstlerisch, so wie ein König und (...) // #00:18:06-0#
101. I: Und das findest du auch spannend [ja] also neue Sprachen lernen [ja] und die Sprachen, die du zu Hause sprichst und mit deiner Familie möchtest du auch weiterlernen? #00:18:16-8#
102. S6: Ja. #00:18:19-4#
103. I: Und fällt dir sonst noch irgendwas ein, was du sagen willst zu deinen Sprachen, hast du noch was auf dem Herzen? #00:18:24-8#
104. S6: Was? #00:18:27-6#
105. I: Noch ein Wunsch an die Schule, zum Beispiel? #00:18:35-4#
106. S6: Das Kinder schon netter sind, weil ich sehe immer, dass wenn ich arbeite, dann kann ich mich nicht konzentrieren, weil Kinder plappern [okay] und ich will, dass die Kinder netter sind, zum Beispiel Kinder manchmal lügen die Kinder die Lehrerin an, das finde ich nicht so gut, weil dann kann man nicht ein Mensch vertrauen [mhm (bejahend)] mehr, wenn einer Lügen sagt [mhm (bejahend)], dann kann man nicht mehr vertrauen. #00:19:14-4#

107. I: Ja, das stimmt. Okay. Dann: vielen, vielen Dank, dass du an dem Interview teilgenommen hast, das hast du super gemacht. Und ähm (çok) teşekkürler, habe ich es richtig ausgesprochen, vielen Dank auf Türkisch. #00:19:26-0#
108. S6: Nicht so ganz. #00:19:36-4#
109. I: Kannst du mir es noch mal vorsagen? #00:19:38-0#
110. S6: çok teşekkürler. #00:19:38-0#
111. I: çok teşekkürler. Und auf Bulgarisch? #00:19:38-0#
112. S6: много благодаря #00:19:40-9#
113. I: Das ist ja kompliziert. Das kann ich mir garnicht merken, kannst du es noch einmal sagen? #00:19:46-0#
114. S6: много #00:19:46-0#
115. I: много #00:19:46-0#
116. S6: n e i n n. много. #00:19:55-8#
117. I: много #00:20:00-4#
118. S6: благодаря #00:20:02-2#
119. I: благодаря #00:20:02-2#

120. S6: Ja. #00:20:02-2#

121. I: Das war es schon? Eben klang es viel länger, als du es gesagt hast, sehr beeindruckend [okay], machen wir hier mal stop.

Interview 7 Ronja

1. I: Okay. Dankeschön, dass du mit mir sprichst. Geht es dir gut? #00:00:14-8#
2. S7: Ja. #00:00:17-6#
3. I: Sehr gut. Vor dir liegt ja eine Zeichnung, die du ausgemalt hast und die Zeichnung hat was mit deinen Sprachen zu tun. Was kannst du mir denn über das Bild erzählen? #00:00:26-9#
4. S7: Also, ähm, ähm, ich mache die Türkisch mit dem Kopf, mit den Händen, mit den Händen machen wir den Türkischunterricht noch mehr, mit den Händen. #00:00:41-7#
5. I: Okay, wie kommt das, dass du deine Hände so viel benutzt im Türkischunterricht? #00:00:46-9#
6. S7: Ähm. Wir spielen immer welche Spiele und dafür benutzen wir auch die Hände. #00:00:56-6#
7. I: Aha. Was spielt ihr für Spiele? #00:00:58-8#
8. S7: Ähm (...). #00:01:06-7#
9. I: Was ist dein Lieblingsspiel? #00:01:06-7#
10. S7: Wir spielen Bingo, Riese und Zwerg und so. #00:01:06-7#
11. I: Wie funktioniert das, wenn ihr Bingo spielt? #00:01:05-2#

12. S7: Also ein Kind zieht eine Karte und dann, wenn da etwas, was (Name der Türkischlehrkraft) darauf ist, dann kriegen wir eine Tabelle [mhm (bejahend)] und auf den Karten steht die Namen von diesen Sachen [mhm (bejahend)] und mhm zum Beispiel da steht ähm Maske und wenn ein Kind die Maske hat, dann muss die die Karte nehmen [okay]. #00:02:02-2#
13. I: Und stehen die Begriffe dann da in Türkisch oder in Deutsch? #00:01:47-9#
14. S7: In Türkisch. #00:01:54-2#
15. I: In Türkisch, okay. Und jetzt hast du bei deiner Figur ja alle drei Sprachen in den Kopf gemalt, warum hast du das gemacht? #00:02:01-2#
16. S7: Weil ähm, ich muss beim Englisch und beim Deutsch auch ganz viel denken [mhm (bejahend)]. Dafür habe ich es auch am Kopf gemalt. #00:01:59-6#
17. I: Okay, und, im Türkischen musst du auch ganz viel denken [ja] oder gibt es Unterschiede (betont) zwischen den Sprachen, wie viel du da denken musst. #00:02:22-6#
18. S7: Da gibt es Unterschiede, also beim Englisch und beim Deutsch muss ich noch mehr denken und bei Türkisch muss ich noch bisschen (unv.), weil Türkisch meine Sprache ist, kann ich das besser, dafür muss ich nicht so viel denken. #00:02:41-5#
19. I: Würdest du sagen, dass du Türkisch am besten kannst von den drei Sprachen? #00:02:45-8#
20. S7: Ja. #00:02:47-7#
21. I: Okay. Und hat Türkisch auch eine größere Bedeutung für dich [mhm (bejahend)] oder eine andere Bedeutung vielleicht? #00:03:01-4#

22. S7: Nein. Mhm (verneinend). #00:03:07-3#

23. I: Nein? [mhm (bejahend)]. Und wenn du darüber nachdenkst wann (betont) du die Sprachen benutzt, gibt es unterschiedliche Situationen? #00:03:14-7#

24. S7: Nein. Eigentlich nicht. #00:03:20-4#

25. I: Und in der Schule, wie funktioniert das da, mit den Sprachen? #00:03:31-3#

26. S7: Ja, ähm, ja funktioniert. Also bei Englisch verstehe ich mehr denken (lachend), weil mhm ich kann ja nicht so gut Englisch, dafür muss ich auch ganz (betont) viel denken, was es zum Beispiel ist [mhm (bejahend)] und was die Lehrerinnen sagen auf Englisch, da muss ich das auch denken. #00:03:56-5#

27. I: Okay. Und bei Türkisch und Deutsch in der Schule (Fenster wird zugemacht) (...) wie ist das mit Türkisch und Deutsch in der Schule? #00:04:14-2#

28. S7: Also, bei Deutsch muss ich die Wörter noch bisschen, also, wenn jemand zu mir sagt, was ich nicht kenne, dann muss ich das ja fragen, muss ich das ja zuerst denken, was das ist, dafür ähm Deutsch ist auch für mich ein bisschen schwierig. #00:04:40-0#

29. I: Okay und wenn du dann Deutsch, über Deutsch nachdenkst, denkst du da auch manchmal auf Türkisch, oder wie ist das? #00:04:49-3#

30. S7: Ja. Wenn ich Deutsch, ähm, wenn ich auch Deutsch denke, dann denke ich das auch auf, was das auch auf Türkisch heißt, weil dann kann ich ja jemand fragen, die Türkisch kann und dann kann der für mich das übersetzen. #00:05:12-0#

31. I: Okay. Wen kannst du da fragen? #00:05:16-8#

32. S7: Zum Beispiel meine Freundin, die gleich hierhin kommt. #00:05:21-0#
33. I: Okay. Mhm. Und auch noch eine Lehrerin oder ein Lehrer? #00:05:29-5#
34. S7: Meine Türkischlehrerin kann ich auch fragen. #00:05:31-6#
35. I: Okay. Ähm. Und wenn du, und zu Hause sprichst du da viel Türkisch [ja] oder viel Deutsch. #00:05:50-2#
36. S7: Viel Türkisch mit meinen Eltern, aber mit meinen Brüdern auch manchmal Deutsch. #00:05:35-8#
37. I: Okay. Und jetzt war ja in der letzten Zeit eine ganz besondere Situation, weil du warst ja wenig in der Schule, wegen Corona und wie hat das in der Zeit (betont) mit den Sprachen funktioniert, wie war das mit den Sprachen? #00:06:12-5#
38. S7: Also gut, aber mit den, wir haben lange nicht mehr Englischunterricht, haben wir auch bisschen Englisch, auch manche Sachen auch vergessen. #00:06:28-2#
39. I: Und mit Deutsch und mit Türkisch, wie war das mit den beiden Sprachen? #00:06:30-9#
40. S7: Gut. Wir hatten auch lange nicht mehr Türkischunterricht, aber ähm, wir kennen die Wörter trotzdem, immer noch und bei Deutsch ist es auch so. #00:06:50-0#
41. I: Okay. Und was sagen deine Eltern eigentlich dazu, dass du auch Türkisch in der Schule sprechen kannst? #00:06:54-5#
42. S7: Mhm. (...) weiß ich nicht (lachend). #00:07:08-8#

43. I: Es ist ja überhaupt besonders, dass du, also du kannst ja in deiner Schule Türkisch und Deutsch sprechen, also lernen im Unterricht, ne, und ähm wie macht ihr das dann so, wie funktioniert das? #00:07:27-0#
44. S7: Also, zum Beispiel, ähm, also funktioniert auch gut, aber ähm, also beim Türkischunterricht ähm kann eine Kind zum Beispiel nicht so gut Türkisch und der sagt das auf Deutsch und dann übersetzen wir das auf Türkisch [mhm (bejahend)]. #00:07:53-6#
45. I: Ähm. Und mhm dann lest ihr auch viel auf Türkisch und schreibt auf Türkisch [ja] (...) und du hast ja Türkisch in einem Unterricht nur mit Kindern, die auch Türkisch lernen, stimmt das? #00:08:20-7#
46. S7: Ja. #00:08:22-9#
47. I: Und dann hast du ja auch Türkisch mit allen Kindern zusammen, im Unterricht? #00:08:25-1#
48. S7: Also ja, aber ähm, da haben wir auch Türkisch auch Deutsch, Türkisch- Deutsch. #00:08:45-1#
49. I: Und sind die beiden Sprachen dann zusammen oder getrennt, wie ist das? #00:08:47-5#
50. S7: Also, wenn wir Türkisch und Deutsch zusammen machen? [mhm (bejahend)] dann haben wir eine Türkischlehrerin und eine Deutschlehrerin und Türkischlehrerin sagt Türkisch und die Andere die Deutsche. #00:09:00-6#
51. I: Okay. Und ähm, wenn du jetzt überlegst, wenn du Türkisch sprichst in der Schule und lernst, also im Unterricht mit allen Kindern oder mit Kindern, die auch Türkisch lernen, ähm, was gefällt dir besonders gut daran? #00:09:27-7#

52. S7: Also mir gefällt gut, weil ich Türkisch kann und Deutsch gefällt mir auch gut, weil ähm meine, weil ich ganze viele Freunde habe und die können mir dann übersetzen, was das ist. #00:09:52-2#
53. I: Okay. Kannst du dich auch an eine Situation erinnern im Unterricht, als du beide Sprachen benutzt hast? #00:09:57-2#
54. S7: Mhm. (...). #00:10:07-4#
55. I: Wie ihr das gemacht habt? #00:10:15-6#
56. S7: Also mhm (lachend, beide). #00:10:20-7#
57. I: Also, zum Beispiel, habt ihr zum Beispiel eine neues Thema gelernt und dann hast du einen Text bekommen auf Türkisch und auf Deutsch, ist das schon mal vorgekommen? #00:10:30-4#
58. S7: Ja. #00:10:32-1#
59. I: (...) Und wie macht ihr das dann? #00:10:38-2#
60. S7: Also, die Türkischlehrerin nimmt manche Türkischkinder und geht zu einem anderen Raum, dann machen die da Türkisch und die Anderen die deutschen Texte. #00:10:54-1#
61. I: Und dann sprichst du auch über den Text, danach? #00:11:01-8#
62. S7: Ja. #00:11:02-8#
63. I: Und auf welcher Sprache sprichst du dann über den Text? #00:11:09-1#

64. S7: Auf Türkisch, wir haben zum Beispiel im Türkischunterricht, vier Kinder haben einen Text bekommen, die sollen das auswendig lernen und dann das auf der Bühne sagen und da, und da war das auch ähm, die auf Deutsch übersetzen sollen, zum Beispiel ich habe das Türkisch gesagt, aber hinter mir war einer, der das auf Deutsch übersetzen soll, sollte. #00:11:41-1#

65. I: Aha, und das war dann wie so eine Vorstellung auf der Bühne sogar? #00:11:47-6#

66. S7: Ja. #00:11:54-2#

67. I: Okay, und wenn ihr im (betont) Unterricht einen Text bespricht, den du auf Türkisch gelesen hast, redest du dann mit anderen Kindern, die auch Türkisch lernen, über den Text auf Türkisch? #00:11:58-2#

68. S7: Ja. #00:11:59-2#

69. I: Okay und dann danach bespricht ihr das in dem Klassenzimmer aber auch auf Deutsch? #00:12:09-3#

70. S7: Ja. #00:12:09-3#

71. I: Okay, und wie ist das für dich, würdest du sagen du lernst dann die Wörter über den Text in beiden Sprachen? #00:12:16-8#

72. S7: Ja. (...). Wenn ich das ähm auf Türkisch lerne, dann muss ich das ja auf Deutsch auch lernen, das ist dann auch ein bisschen schwierig, weil ich dann die zwei Sprachen lernen soll, muss. #00:12:39-5#

73. I: Was findest du denn so schwierig, was ist so schwierig dann? #00:12:50-3#

74. S7: Also, weil, wenn ich das auf Türkisch sage, dann muss ich das auf Deutsch übersetzen und das (betont) ist sehr viel und dafür ist das auch ein bisschen schwierig (...) das alles auswendig zu lernen. #00:13:01-9#
75. I: Achso, wenn man das dann auch noch auswendig lernen muss, ist es natürlich sehr (betont) viel Arbeit. Aber das müsst ihr nicht immer oder? #00:13:12-6#
76. S7: Ja. #00:13:15-1#
77. I: Okay, ja, sehr gut. Weißt du, also schwierig findest du dann, dass du das dann übersetzen musst, quasi [mhm (bejahend)]. Kannst du sagen warum das schwierig ist, also, was so, was ist in dem Moment so schwierig, fällt dir dazu was ein? #00:13:38-8#
78. S7: mhm (lachend). #00:13:46-5#
79. I: Ähm (...). Würdest du sagen, Türkisch und Deutsch sind sehr unterschiedlich? #00:13:54-6#
80. S7: Ja (...) bisschen. #00:13:54-6#
81. I: Und warum oder wie sind die unterschiedlich? #00:13:59-4#
82. S7: Ähm. Mhm (lachend). Zum Beispiel wenn, bei uns sind die Gänsefüßchen beide oben, aber bei Deutsch ist eine unten und eine oben. #00:14:16-2#
83. I: Ah, okay. Und bei Wörtern gibt es da auch Unterschiede? #00:14:26-1#
84. S7: Mhm. #00:14:29-5#

85. I: Beim Schreiben oder beim Lesen? #00:14:34-1#

86. S7: Ja, beim Schreiben, ja, wir haben auch manche andere ähm also andere Buchstaben, auch [mhm (bejahend)]. #00:14:49-5#

87. I: Und ähm mit dem Aussprechen? #00:14:55-3#

88. S7: Also mit dem Aussprechen (...) ähm (...). #00:15:09-8#

89. I: Ich habe gestern versucht vielen Dank auf Türkisch zu sagen und ich finde es richtig schwer auszusprechen, wenn man es liest, ich versuche es mal gleich auszusprechen (lachend) #00:15:12-7#

90. S7: Ja. #00:15:16-7#

91. I: Okay. Was war die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprache gemacht hast? #00:15:38-5#

92. S7: (...) Also schönste ist, dass wir in der Schule auch Türkischunterricht haben und bei Deutsch ganz viele Unterrichten haben, also zum Beispiel Mathe, Deutsch, Engl-, Mathe, Deutsch, Musik und so [mhm (bejahend)]. #00:16:02-8#

93. I: Okay. Du findest es ja so schön, dass du beide Sprachen hier hast in der Schule und wenn du dir jetzt so überlegst, was ist die beste (betont) Schule, wenn du auch daran denkst: du gehst noch an eine andere Schule, nachdem du hier warst. Wie funktioniert das an der besten Schule mit den Sprachen, was würdest du dir wünschen? #00:16:36-1#

94. S7: (...). Weiß ich nicht. #00:16:46-5#

95. I: Denkst du, wie würdest du es finden, wenn du jetzt an eine andere Schule gehst, nach der vierten Klasse, ne, [mhm (bejahend)] und du kannst dort auch Türkisch lernen, weiterlernen, wie würdest du das finden? #00:16:57-7#
96. S7: Gut. (...). #00:16:56-1#
97. I: Und. okay. Einfach gut. Oder warum findest du es gut (lachend, beide)? #00:16:56-1#
98. S7: Weil wir dann weiter Türkischunterricht haben. #00:17:17-2#
99. I: Und es einfach Spaß macht? #00:17:20-6#
100. S7: Ja. #00:17:20-6#
101. I: Okay, vielen vielen Dank. Dann versuche ich jetzt mal auf Türkisch (betont) vielen Dank zu sagen, aber ich habe auch gestern schon ein bisschen geübt, muss ich sagen: (çok) teşekkürler. #00:17:27-9#
102. S7: mhm (lachend). #00:17:31-5#
103. I: Okay, oder kannst du mich nochmal verbessern? #00:17:41-9#
104. S7: Ja, ist richtig so. #00:17:44-5#
105. I: çok teşekkürler ist richtig, okay. Dann machen wir hier mal Pause. #00:17:44-5#
106. S7: Ja. #00:17:44-5#

Interview 8 David

1. I: Okay. Also, vielen Dank, dass du mit mir sprichst, geht es dir gut? #00:00:13-1#
2. S8: Ja. #00:00:15-9#
3. I: Super. Vor dir liegt ja deine Zeichnung, die was mit deinen Sprachen zu tun hat, was kannst du mir darüber erzählen? #00:00:17-6#
4. S8: Mhmh. Also in der Schule spreche ich immer Deutsch, Englisch sprechen wir nur im Englischunterricht, bald werden wir auch noch in dem Erdkundeunterricht Englisch sprechen und Türkisch spreche ich immer außer die (unv.). #00:00:41-0#
5. I: Außer die Sachen die? #00:00:44-6#
6. S8: Außer die Sachen, die ich also gerade aufgezählt habe. #00:00:44-6#
7. I: Achso, okay. Also sprichst du gerade kein Türkisch in der Schule? #00:00:44-6#
8. S8: Ja. #00:00:48-4#
9. I: Okay. Kannst du kurz erzählen wie ähm, kurz darüber erzählen, wie du Türkisch gelernt hast, weil du warst ja vorher hier in der Grundschule, ne? #00:01:00-6#
10. S8: Ja. #00:01:00-6#
11. I: Kannst du kurz die Geschichte dazu erzählen? #00:01:05-0#

12. S8: Also ich habe Türkisch schon vor der Schule gelernt [mhm (bejahend)] ich habe das halt zu Hause von meinen Eltern gelernt und in der Schule hatte ich hier dann auch noch Türkischunterricht. #00:01:13-6#
13. I: Mhm. Okay. Und wie ging es dann weiter? #00:01:21-1#
14. S8: Nach dem Türkischunterricht hier, habe, konnte ich dann nur noch zu Hause Türkisch sprechen [mhm (bejahend)] jetzt auf dem Gymnasium habe ich kein Türkischunterricht. #00:01:20-8#
15. I: Okay, und, wie hast du den Türkischunterricht hier in der Schule in Erinnerung? #00:01:31-1#
16. S8: Also, ich kann mich nicht an viel erinnern, wie das war, [mhm (bejahend)], aber ich kann mich noch an Eckenspiele erinnern. #00:01:45-1#
17. I: An. was kannst du dich erinnern? #00:01:45-1#
18. S8: Eckenspiel [was war das]. Also, unsere Lehrerin hat uns Fragen gestellt und wer die Antwort wusste, ist eine Ecke weitergegangen. #00:01:52-2#
19. I: Ah, okay, und wie war das? #00:01:56-7#
20. S8: Das war schon schön. #00:01:57-5#
21. I: Und wie war das für dich damals die zwei Sprachen zu lernen, im Unterricht und in der Schule? #00:02:02-7#
22. S8: Also, früher hat Englisch nicht so Spaß gemacht, aber jetzt macht es mir Spaß [mhm (bejahend)]. #00:02:08-4#

23. I: Und wie war das mit Türkisch und Deutsch für dich? #00:02:08-4#

24. S8: Deutsch musste ich viel lernen, weil ich später so mit Deutsch richtig anfangen habe [mhm (bejahend)] und Türkisch musste ich dann halt nur noch so zu Hause sprechen. #00:02:26-5#

25. I: Wann hast du mit Deutsch richtig angefangen? #00:02:32-4#

26. S8: So im Kindergarten habe ich so mit meinen türkischen Freunden Verstecken gespielt und so Türkisch gesprochen [mhm (bejahend)] und deswegen so Ende Kindergarten, da haben wir richtig mit Deutsch angefangen. #00:02:42-0#

27. I: Okay, und dann bist du in die Grundschule gekommen? #00:02:42-0#

28. S8: Ja. #00:02:44-7#

29. I: War das dann für dich wichtig, dass du direkt in der Schule nicht nur Deutsch gehört hast, sondern auch noch Türkisch? #00:02:52-5#

30. S8: Ja, das war auch wichtig. #00:02:55-8#

31. I: Warum war das wichtig? #00:02:55-8#

32. S8: Also, ich konzentriere mich noch mehr auf Türkisch lernen, habe auch türkische Freunde (unv.). #00:02:54-3#

33. I: Und hat dir das auch geholfen Türkisch zu lernen, um Deutsch zu lernen? #00:02:54-3#

34. S8: (...) in der Schule? [mhm (bejahend)] Ja. #00:03:21-0#
35. I: Konntest du die eine Sprache benutzen, um die andere zu lernen? #00:03:14-3#
36. S8: Ja, irgendwann. #00:03:19-3#
37. I: Irgendwie schon. Und dann ähm bist du ja aufs Gymnasium gegangen nach der Grundschulzeit und jetzt hast du gar kein Türkisch mehr in der Schule? #00:03:25-2#
38. S8: Ja. #00:03:25-2#
39. I: Also, wenn du in der Schule bist, dann redest du wirklich hauptsächlich Deutsch // #00:03:25-2#
40. S8: Und Englisch. #00:03:25-2#
41. I: Und Englisch. Okay. Und wie findest du das? #00:03:41-4#
42. S8: Also, ich finde das schön und es wäre viel schöner, wenn wir noch Türkisch hätten. #00:03:43-8#
43. I: Und wie würdest du dir das wünschen, dass du noch Türkisch lernen könntest am Gymnasium, wie glaubst du könnte das gut funktionieren? #00:03:53-2#
44. S8: Also, ich glaube es könnte funktionieren, wenn mehr Türken auf dem Gymnasium wären [okay] und ein türkischer Lehrer, der fehlt. #00:04:04-6#
45. I: Okay. Und wie fändest du den Unterricht am besten für Türkisch? #00:04:06-4#

46. S8: Also, ich würde Türkisch noch als Hauptfach bezeichnen [mhm (bejahend)].
#00:04:13-2#
47. I: Und dann so wie Englischunterricht, quasi? #00:04:11-6#
48. S8: Ja [mhm (bejahend)]. #00:04:11-6#
49. I: Also, zum Beispiel Türkisch als Fremdsprache, wie Englisch als Fremdsprache?
#00:04:11-6#
50. S8: Ja. #00:04:26-6#
51. I: Okay. Und könntest du dir auch so ein Projekt vorstellen, wie du es in der Grundschule hattest, man nennt das auch Koala, als du quasi auf Deutsch und auf Türkisch gleichzeitig gelernt hast, also wenn jemand im Klassenzimmer war, bei jedem Unterricht. #00:04:41-8#
52. S8: (...). Ich habe ihre Frage jetzt nicht verstanden. #00:04:45-5#
53. I: Genau, ich habe lange geredet, tut mir Leid. Also, kannst du dir sowas auch am Gymnasium vorstellen? #00:04:54-5#
54. S8: Also, ich weiß nicht, ob das klappen würde, am Gymnasium. #00:04:57-1#
55. I: Warum nicht? #00:04:57-1#
56. S8: Also, die Kinder sind da schon viel älter und manche sind so frech [mhm (bejahend)] im Unterricht, da wird mehr als in der Grundschule geredet und die Themen sind eh am Gymnasium eh schwierig, als noch schwieriger noch zu verstehen [mhm (bejahend)].
#00:05:13-2#

57. I: Okay, aber, mhm, warum denkst du es wäre trotzdem wichtig, dass du auch Türkisch lernst? #00:05:13-2#
58. S8: Also, Türkisch habe ich schon gelernt, wie ich es brauche, aber es wäre schon schön, wenn meine deutschen Freunde zum Beispiel Türkisch lernen würden. #00:05:37-9#
59. I: Mhm. Und warum fändest du das wichtig? #00:05:36-3#
60. S8: Dann könnten wir Türkisch kommunizieren und zum Beispiel, wenn ich mit meinen Freunden online was spiele und dann spiele ich mit meinem Cousin aus der Türkei und dann ist noch mein Schulfreund dabei, der kapiert nichts, wenn ich ihm sagen will, was [mhm (bejahend)] da würde es zum Beispiel richtig helfen. #00:06:02-2#
61. I: Ja, okay, ja, verstehe. Und wenn du so zum Beispiel an die Unterrichtsstoffe denkst. Also du hast ja auch gerade gesagt, dass es am Gymnasium natürlich schwieriger wird, ne. Aber ähm, wenn du dir jetzt auch mal vorstellst, du könntest in Erdkunde oder was ist dein Lieblingsfach? #00:06:17-7#
62. S8: Sport. #00:06:20-2#
63. I: Sport. Oder noch ein Sachfach, was ist da dein Lieblingsfach? #00:06:25-6#
64. S8: Erdkunde. #00:06:25-6#
65. I: Erdkunde. Wirklich Erdkunde? Das war gerade einfach nur geraten, also könntest du dir vorstellen ähm auch, wenn jetzt in Erdkunde was, was für ein Thema macht ihr gerade in Erdkunde? #00:06:29-3#

66. S8: Also, Erdkunde hatten wir letztes Jahr, jetzt sind wir in der (unv.), deswegen sind wir jetzt erst wieder Erdkunde haben. #00:06:44-7#
67. I: Achso, und was war ein interessantes Thema, zum Beispiel? #00:06:49-2#
68. S8: Also, GPS Code. #00:06:55-9#
69. I: GPS. #00:06:55-9#
70. S8: Ja, wir hatten mal, dass man GPS (unv.) macht. #00:06:57-6#
71. I: Und das fandest du gut? #00:06:57-6#
72. S8: Ja. #00:06:57-6#
73. I: Und wenn du dir jetzt zum Beispiel vorstellst, dass ihr ähm Erdkundeunterricht auch, also da auch die Vokabeln lernen würdet auf Türkisch, was ihr da besprochen habt, wie fändest du das? #00:07:07-7#
74. S8: Also, genau wie Englisch Erdkunde. #00:07:13-6#
75. I: Ja, also mhm, dass quasi die Wörter, die ihr jetzt im Erdkundeunterricht lernt, auch auf Türkisch lernt, also zu dem Thema, zum Beispiel. #00:07:24-9#
76. S8: Ja, das würde mir dann mehr Spaß machen [mhm (bejahend)]. #00:07:23-3#
77. I: Weil eigentlich wäre es, das Thema ist zwar schwieriger als in der Grundschule, aber es ist ja auch, dann lernst du die Vokabeln zu dem bestimmten Thema, das wäre ja schon auch gut, oder? #00:07:39-8#

78. S8: Ja. #00:07:42-5#

79. I: Mhmh, okay, ja, und jetzt habt ihr Englisch auch noch im Erdkundeunterricht, hast du das eben gesagt? #00:07:52-6#

80. S8: Ja, wir sind da in so Gruppen eingeteilt (unv.), gibt es ja noch mehr Englisch. #00:08:03-3#

81. I: Ja, verstehe, und, okay, wenn du dir jetzt so vorstellst, die ideale Schule vorstellst, wie würde das da mit den Sprachen funktionieren? #00:08:20-7#

82. S8: Ich bin mir nicht sicher wie das funktionieren würde. #00:08:19-1#

83. I: Wie würdest du dir es wünschen? #00:08:19-1#

84. S8: Mhm. Also, ich würde so mit Türkisch, wenn es nicht nicht schon Hauptfach wäre, so als Spaßfach wäre, um so extra zu lernen, freiwillig. #00:08:44-7#

85. I: Okay. Findest du freiwillig besser oder nicht freiwillig? #00:08:44-7#

86. S8: Freiwillig glaube ich, weil die Kinder, das nicht lernen wollen, sollen ja auch nicht gezwungen werden. #00:08:52-9#

87. I: Ja, okay. Ähm, verstehe, okay, ja. Und aber andere Sprachen musst du ja auch lernen in der Schule [ja], wirst du ja auch gezwungen, oder? #00:09:06-8#

88. S8: Ja. #00:09:09-2#

89. I: Zum Beispiel Englisch, okay. Aber du fändest es gut, wenn Türkisch angeboten wird [ja], auch zusätzlich? #00:09:15-4#

90. S8: Ja. #00:09:13-8#

91. I: Würdest du es machen, wenn es geht? #00:09:13-8#

92. S8: Ja. [okay]. Dann könnte man auch extra gute Noten bekommen. #00:09:26-0#

93. I: Ja, das wäre auch wichtig. Wärs du dann auch motiviert? #00:09:28-0#

94. S8: Ja. #00:09:30-0#

95. I: Ja, okay, und hattest du mal irgendwie ein besonders schönes Erlebnis, das du mit den beiden Sprachen zusammen (betont) gemacht hast, also auf Türkisch und Deutsch? #00:09:39-9#

96. S8: Also, ich kann mich eh nicht mehr an so Vieles erinnern. #00:09:38-3#

97. I: Aber kann ja auch im Moment passiert sein, kann ja auch letzte Woche passiert sein, oder? #00:09:48-0#

98. S8: Also, ich glaube ich keine besonderen Momente darüber gehabt. #00:09:53-3#

99. I: Nein, okay. Ähm. Okay, aber würdest du zum Beispiel sagen, dass die Sprachen eine unterschiedliche Bedeutung für dich haben? #00:10:05-5#

100. S8: Ja, also, ähm, die türkische Sprache ist für mich halt die Muttersprache [mhm (bejahend)] und Deutsch ist die Sprache, die ich dafür brauche, um hier zu leben [mhm (bejahend)]. #00:10:18-2#

101. I: Okay. (...) Okay. Ich muss mal kurz überlegen (...). Benutzt du die Sprachen auch manchmal zusammen? #00:10:37-8#
102. S8: Wie jetzt? #00:10:37-8#
103. I: Also, zum Beispiel, dass du die so mischst? #00:10:40-7#
104. S8: Also, ich glaube das passiert nur manchmal zu Hause und, das nicht so oft [mhm (bejahend)] aber, wenn ich zum Beispiel ein Wort nicht auf der anderen Sprache weiß (unv.) dann benutze ich die andere Sprache dazu (unv.). #00:10:58-3#
105. I: Okay. Ähm. Ja, gut, hast du noch, willst du noch irgendwas sagen, zu deinen Sprachen oder was du dir von der Schule wünschst, wie die mit Sprachen umgehen sollte, liegt dir noch irgendwas auf dem Herzen? #00:11:16-8#
106. S8: Ne. #00:11:16-8#
107. I: Nein? #00:11:16-8#
108. S8: Nein. #00:11:17-9#
109. I: Okay. ja, dann vielen, vielen Dank, dass du teilgenommen hast und ähm ich habe jetzt gelernt, wie man vielen Dank auf Türkisch sagt: (çok) teşekkürler. #00:11:29-2#
110. S8: çok teşekkürler. #00:11:33-7#
111. I: teşekkürler. Aber sagt man auch das çok vorher? #00:11:38-5#
112. S8: Das çok vorher ist halt viel. #00:11:38-5#

113. I: Ah, okay, genau: teşekkürler. Dann machen wir mal gerade hier stop.
#00:11:45-7#

Interview 9 Julian

1. I: Okay. Also, vor dir liegt ja eine Zeichnung, ne [mhm (bejahend)] und was kannst du mir denn zu der Zeichnung erzählen? #00:00:15-0#
2. S9: (...). #00:00:24-4#
3. I: Diese Zeichnung, genau, die du gemacht hast. #00:00:26-1#
4. S9: Das da ein Mensch drauf ist, der winkt. #00:00:24-5#
5. I: Ja. (...). Und das hat ja was mit deinen Sprachen zu tun, was kannst du mir darüber erzählen? #00:00:24-5#
6. S9: Mhm. (...). Weiß ich nicht. #00:00:48-7#
7. I: Welche Sprachen hast du denn alle ähm aufgeschrieben? #00:00:50-0#
8. S9: Russisch, Englisch, Deutsch [mhm (bejahend)]. #00:00:56-8#
9. I: Und wie hast du die Figur dann angemalt? #00:01:00-3#
10. S9: Der Kopf und die Hände und die Beine sind lila [mhm (bejahend)]. Füße auch lila. #00:01:13-0#
11. I: Welche Sprache ist lila? #00:01:14-3#
12. S9: Deutsch. #00:01:14-3#
13. I: Ah okay. #00:01:12-7#

14. S9: Deutsch habe ich die Augen und Hände gemacht, also eher gesagt eine [mhm (bejahend)] und die Farbe dazu ist Englisch und der Bauch, Hals und (...) und also ist auf jeden Fall orange [mhm (bejahend)] und dazu die Farbe ist Russisch [mhm (bejahend). #00:01:53-2#
15. I: Gut und warum hast du das genau so (betont) ausgemalt? #00:01:59-7#
16. S9: (...). #00:02:14-6#
17. I: (...). Einfach so? #00:02:19-0#
18. S9: Ja. #00:02:27-2#
19. I: Okay. Und hat es was damit zu tun, wie oft du die Sprachen sprichst, also zum Beispiel: was ist am meisten ausgemalt, du hast ja viel Deutsch ausgemalt; was würdest du sagen: sprichst du mehr Deutsch als zum Beispiel Englisch? #00:02:37-4#
20. S9: Ich spreche mehr Deutsch [mhm (bejahend)]. #00:02:44-5#
21. I: Und wann sprichst du Deutsch? #00:02:46-1#
22. S9: In der Schule und, und wenn bei mir jemand zu Gast kommt [mhm (bejahend)] [okay], der auch Deutsch spricht. #00:02:50-9#
23. I: Okay. Und wann sprichst du Russisch? #00:02:55-7#
24. S9: Zu Hause, wenn meine Eltern und mein Bruder da sind [mhm (bejahend), okay]. #00:03:03-8#

25. I: Und welche Sprache bleibt dann noch übrig? #00:03:06-9#
26. S9: Englisch. #00:03:06-9#
27. I: Englisch. Wie ist es mit Englisch? #00:03:06-9#
28. S9: Englisch rede ich nur wenn, wenn ich mit meiner Mutter zu Hause Englisch unterrichte [mhm (bejahend)] oder hier in der Schule. #00:03:23-5#
29. I: Okay. Ähm, und wie entscheidest du wann du welche Sprache dann benutzt? #00:03:32-9#
30. S9: (...) mhm (...). Wenn ich bei Russisch nicht weiß wie das Wort heißt, sage ich das Wort auch manchmal auf Deutsch [mhm (bejahend)] [okay] und Englisch ja da rede ich einfach [mhm (bejahend)]. #00:04:06-6#
31. I: (...). Wenn du es musst in der Schule oder wenn du Hausaufgaben hast [mhm (bejahend)] okay möchtest du sonst noch was zu deiner Zeichnung sagen [mhm (verneinend)] ne, alles gut? [mhm (bejahend)] okay. Du hast mir ja gerade erzählt welche Sprachen du sprichst und die letzte Zeit hattest du ja ein bisschen weniger Schule wegen Corona, wie war das mit den Sprachen in der Zeit? #00:04:38-9#
32. S9: Da habe ich nur, fast nur Russisch gesprochen [mhm (bejahend)] sonst war ich im Garten mit meinem Freund da gespielt in Deutsch. #00:04:50-2#
33. I: Okay. Also mit deiner Mama und mit Papa und mit deinem Bruder redest du Russisch zu Hause? #00:04:55-5#
34. S9: Ja. #00:04:56-9#

35. I: Okay. Und wie war das so für dich in der Zeit, war das auch gut? #00:05:00-4#

36. S9: Mhm. Mittel. #00:05:05-6#

37. I: Mittel, warum mittel? #00:05:05-6#

38. S9: Weil noch nach zwei Tagen von der Corona Ferien wollte ich in die Schule [mhm (bejahend)] und es war noch blöd, dass meine Mutter mir dann immer noch so ein Stundenplan gemacht hat [mhm (bejahend)] sonst durfte ich eigentlich fast machen, fast alles machen, was ich will. #00:05:29-1#

39. I: Okay, klingt aber doch eigentlich auch nach einer guten Zeit, beides wahrscheinlich, deswegen mittel, ne [mhm (bejahend)] ähm okay jetzt hier in der Schule hast du schonmal Russischunterricht gehabt? #00:05:47-1#

40. S9: Ne. #00:05:47-1#

41. I: Noch nie. Und ähm manchmal ist doch noch ein Lehrer oder noch eine Lehrerin bei euch in der Klasse, die auch Türkisch spricht. #00:05:59-9#

42. S9: Ja, Herr (Name der Türkischlehrkraft). #00:05:59-9#

43. I: Okay. Und ähm wie macht ihr das mit dem Türkisch und dem Deutsch dann in der Klasse? #00:05:58-3#

44. S9: Ähm. Er fragt also die türkischen Kinder wie das Wort dann heißt, oder so [mhm (bejahend)]. #00:06:20-8#

45. I: Und du hast ja jetzt Türkisch garnicht auf dein Blatt geschrieben, ne, kannst du denn trotzdem ein bisschen Türkisch, weil Lehrer manchmal bei euch ist in der Klasse? #00:06:29-4#
46. S9: Ne, ich kann kein einziges Wort. #00:06:35-7#
47. I: Auch nicht Guten Tag oder Tschüss? #00:06:37-1#
48. S9: Ne. #00:06:37-1#
49. I: Okay. Aber der ist schon mehrmals in der Woche da, oder? [mhm (bejahend)]. Okay. Und wie findest du das, das er da ist? #00:06:49-0#
50. S9: Gut. #00:06:49-0#
51. I: Gut. Und ähm, fändest du es, wie fändest du es, wenn jemand für Russisch da wäre, also wenn jemand das Gleiche machen würde, für Russisch? #00:06:59-8#
52. S9: (...) wäre für mich eigentlich auch gut. #00:07:07-8#
53. I: Warum denkst du wäre das gut? #00:07:11-1#
54. S9: Dann vielleicht könnte ich nicht so oft Wörter vergessen. #00:07:15-3#
55. I: Okay. Und hast du auch schonmal in Russisch gelesen? #00:07:13-7#
56. S9: Ja [ja?] Ich lese Harry Potter auf Russisch. #00:07:25-5#
57. I: Du liest Harry Potter auf Russisch? [ja] Ist schwierig (...) oder leicht? #00:07:35-2#

58. S9: (...) schon schwierig. #00:07:39-7#
59. I: Und lernst du dann auch viele neue Wörter, wenn du Harry Potter auf Russisch liest?
#00:07:44-9#
60. S9: Nicht viel. #00:07:48-3#
61. I: Dann verstehst du aber auch schon sehr viel, oder [mhm (bejahend)] und hast du dann,
von wem hast du lesen gelernt auf Russisch? #00:07:49-0#
62. S9: Ich selber. #00:07:57-7#
63. I: Hast du dir selber beigebracht (...) oder von Mama und Papa? #00:08:02-0#
64. S9: Ja, stimmt, von Papa. #00:08:08-3#
65. I: Und wie ist es mit Schreiben? #00:08:11-3#
66. S9: Schreiben ist noch schwierig. #00:08:11-3#
67. I: Schwierig. Mhm. Warum ist es schwierig? #00:08:18-3#
68. S9: Weil die Buchstaben sind so komisch. #00:08:19-9#
69. I: Anders als im Deutschen? #00:08:18-3#
70. S9: Ja [mhm (bejahend)]. Aber die meisten Buchstaben sind genauso wie im Deutsch.
#00:08:18-3#

71. I: Okay. Würdest du gerne, würdest du gerne Russisch schreiben lernen, auf Russisch schreiben lernen? #00:08:33-2#

72. S9: Ja. #00:08:37-2#

73. I: Und warum denkst du wäre das wichtig für dich? #00:08:41-8#

74. S9: Weiß ich nicht. #00:08:45-1#

75. I: Okay. Und (...) ähm, und wenn du so zu Hause Russisch benutzt, ähm, würdest du sagen, dass du dann trotzdem viel über Deutsch nachdenkst oder hauptsächlich über Russisch, wenn du die beiden Sprachen benutzt, manchmal benutzt du ja auch ein Wort aus dem Deutschen? #00:09:27-6#

76. S9: Eigentlich eher Russisch. #00:09:32-7#

77. I: Russisch. Gibt es irgendwas, was du am Russischen besonders schwierig findest oder besonders schön findest? #00:09:40-0#

78. S9: Mhm. Ich finde schwierig manchmal sehr komische Wörter und die lange sind zum Lesen [mhm (bejahend)]. #00:09:36-8#

79. I: Also längere Wörter als im Deutschen? #00:09:36-8#

80. S9: Aus dem Russischen [mhm (bejahend)]. #00:10:07-4#

81. I: Hast du Harry Potter auch vorher schonmal auf Deutsch gelesen, bevor du es jetzt auf Russisch liest? #00:10:09-7#

82. S9: Ne. #00:10:09-7#

83. I: Ne, direkt auf Russisch [ja]. Okay. Hast du vor es auch mal auf Deutsch zu lesen, dann kannst du vergleichen? [mhm (bejahend)] vielleicht ob es ein bisschen anders ist. #00:10:18-7#

84. S9: Ja, weil ich hatte am Samstag [mhm (bejahend)] ein Buch bekommen: der Gefangene von Askaban, auf Deutsch. #00:10:18-7#

85. I: Ah okay, das ist quasi so ein Zusatzbuch? #00:10:33-1#

86. S9: Auf Deutsch [mhm (bejahend)]. #00:10:40-0#

87. I: Ach ne, der Gefangene von Askaban, ach Quatsch, welcher Teil von Harry Potter ist das nochmal? #00:10:41-6#

88. S9: Drei. #00:10:43-8#

89. I: Ah, drei und welchen auf Russisch liest du jetzt? #00:10:48-8#

90. S9: Eigentlich sollte ich der Halbblutprinz schon zu Ende gelesen haben. #00:10:55-9#

91. I: Okay. Ich bin gerade nicht sicher, welcher Teil das ist, musst du mir mal helfen. #00:11:01-7#

92. S9: Das ist der vorletzte Teil #00:11:01-7#

93. I: Ah, der vorletzte, okay. (Handylingeln). Oh Entschuldigung. (...). Hast du, was war die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprachen gemacht hast? #00:11:13-3#

94. S9: (...) weiß ich nicht. #00:11:13-3#

95. I: Schwierige Frage? [mhm (bejahend)]. Schönste Erfahrung (...) oder die schönste Erfahrung, die du mit Russisch gemacht hast, gibt es da auch eine schönste Erfahrung?
#00:11:36-8#
96. S9: Mhm. Das ich gut sprechen da kann. #00:11:47-9#
97. I: Das du gut sprechen kannst. Und in Deutsch? #00:11:52-4#
98. S9: Das ich lesen schnell konnte [mhm (bejahend)]. #00:12:00-2#
99. I: Schön. Okay. Und jetzt hast du eben ja schon mal gesagt, dass du manchmal auch ein Wort im Deutschen suchst, wenn du ähm, wenn es dir auf Türkisch nicht einfällt, gibt es auch Situationen, in denen du die Sprachen zusammenbenutzt oder zusammen benutzt hast? #00:12:18-4#
100. S9: (...). #00:12:23-9#
101. I: Ist wahrscheinlich so eine Situation, oder, wenn du Russisch sprichst und dann suchst du nach einem Wort im Deutschen und dann benutzt du die ein bisschen zusammen, oder? #00:12:31-9#
102. S9: Ja. #00:12:31-2#
103. I: Und jetzt gibt es ja leider, oder, gibt es ja keinen Russischunterricht hier in der Schule und du meinst ja du würdest Russisch gerne auch schreiben können ähm wenn du dir jetzt so die beste Schule vorstellst, weil jetzt gehst du ja bald auf eine andere Schule, ne, verlässt ja die Grundschule [mhm (bejahend)] wie funktioniert das dort mit den Sprachen? #00:12:59-9#

104. S9: Das weiß ich noch nicht. #00:12:59-9#
105. I: Aber wenn du es dir wünschen (betont) kannst, also wenn du dir die beste Schule vorstellst, wie soll das dann mit den Sprachen funktionieren? #00:13:06-3#
106. S9: Das da ähm da auch etwas schwieriger das Englischunterricht wird und das es da auch eine Russischunterricht gibt [mhm (bejahend)] und ähm und Deutsch auch schwieriger wird [mhm (bejahend)]. #00:13:19-5#
107. I: Okay. Wie denkst du wäre der Russischunterricht sinnvoll, wie denkst du wäre der gut, also soll das so funktionieren, dass du nach der Schule noch einen Unterricht hast in der Sprache oder soll noch ein Lehrer in den Unterricht kommen, was findest du besser, oder beides zusammen? #00:13:19-5#
108. S9: Beides. #00:13:58-7#
109. I: Beides. Also, dass du nach der Schule manchmal noch eine Unterrichtsstunde hast Russisch, aber dass auch ein Russischlehrer mit im Deutschunterricht zum Beispiel ist oder Erdkunde und manchmal Sachen dann da erklärt auf der Sprache. #00:14:05-2#
110. S9: Ja. #00:14:05-2#
111. I: Für die ganze Klasse? [mhm (bejahend)]. Okay. Super. Was heißt Vielen Dank auf Russisch? #00:14:05-2#
112. S9: (...) Большое спасибо. #00:14:03-6#
113. I: Большое спасибо. War das okay ausgesprochen? #00:14:34-8#

114. S9: Ja. #00:14:36-7#

115. I: Dann Большое спасибо und vielen Dank, dass du teilgenommen hast, willst du noch irgendwas sagen, ist dir noch irgendwas wichtig? #00:14:42-5#

116. S9: Не. #00:14:44-5#

117. I: Nein? Okay. Vielen, vielen Dank. #00

Interview 10 Marc

1. I: Dann, zuerst mal dankeschön, dass du mit mir sprichst und dir geht es heute gut?
#00:00:07-7#
2. S10: Ja. #00:00:07-7#
3. I: Super. Vor dir liegt ja deine Zeichnung, die du ausgemalt hast [mhm (bejahend)] und was kannst du mir denn zu der Zeichnung erzählen? #00:00:18-9#
4. S10: Das ich viel mehr Deutsch spreche, als ich Türkisch spreche, Türkisch spreche ich nur manchmal [mhm (bejahend)]. #00:00:29-0#
5. I: Vielleicht kannst du ein bisschen lauter sprechen, so laut (betont) wie es geht durch die Maske, okay? #00:00:36-3#
6. S10: Okay. Und weil ich Türkisch so wenig spreche, habe ich das wenig gemalt [mhm (bejahend)] spreche nur mit meinem ja, meine Mutter spricht auch eh nicht so viel Türkisch mit mir, nur manchmal [mhm (bejahend)]. Aber es ist jetzt Gewohnheit geworden, weil ähm wir jetzt auch in Deutschland sind [mhm (bejahend)] und wenn wir im Urlaub in der Türkei sind, dann spreche ich viel mehr Türkisch mit den anderen Leuten, weil die verstehen ja kein Deutsch [mhm (bejahend)] und ja, das ist es eigentlich. #00:01:19-5#
7. I: Okay. Sprichst du dann also zu Hause mit deinen Eltern mehr Deutsch oder mehr Türkisch? #00:01:26-2#
8. S10: Mehr Deutsch. #00:01:28-2#
9. I: Mehr Deutsch. Und wie war das jetzt während Corona, hast du da auch mehr Deutsch gesprochen? #00:01:36-5#

10. S10: Ja, weil, ja. #00:01:39-0#

11. I: Warum #00:01:41-1#

12. S10: Weil (...) nicht auf Türkisch, nicht so viel weiß, wie das alles bedeutet, äh, was das alles bedeutet und auf Deutsch ich das viel besser sagen kann [mhm (bejahend)]. #00:02:00-9#

13. I: Und wann würdest du sagen sprichst du Türkisch und wann sprichst du Deutsch mehr? #00:02:04-1#

14. S10: Türkisch spreche ich manchmal mit meine Oma und meiner Opa, weil ich muss manchmal ähm meistens, also, wenn meine Mutter arbeitet muss ich dann zu denen [mhm (bejahend)] ähm dann rede ich mit denen manchmal Türkisch, weil die kommen so bei der Türkei irgendwo her [mhm (bejahend)] und mhm können auch nicht so gut Deutsch, aber kommen, die sind immer in Mazedonien geboren und mein Papa ist eh nicht bei mir zu Hause (unv.). #00:02:47-9#

15. I: Und dein Papa, Entschuldigung was hast du gesagt? #00:02:47-9#

16. S10: Der ist nicht zu Hause. #00:02:48-6#

17. I: Achso, und wenn er zu Hause ist. #00:02:50-6#

18. S10: Der ist nicht bei uns zu Hause, der hat seine eigene Wohnung. #00:02:53-6#

19. I: Achso, okay, Entschuldigung. Und dann sprichst du aber mit deinem Papa und deiner Mama mehr (betont) Deutsch [ja] wenn du sie siehst // #00:03:01-3#

20. S10: Ja. Die sprechen mit mir Deutsch.

#00:03:17-5#

21. I: Okay (...) möchtest du mir sonst noch was zu deinem Sprachenportrait erzählen, warum du Türkisch in den Kopf gemalt hast, zum Beispiel? #00:03:22-4#

22. S10: Weil das (unv.). #00:03:31-2#

23. I: Okay, einfach so [ja]. Und jetzt war ja auch dieses Jahr alles ein bisschen anders mit dem Unterricht an der Schule, aber wie würdest du sagen, wie funktioniert das mit Sprachen hier in der Schule? #00:03:47-6#

24. S10: Ich habe immer, ich habe manchmal, ich habe zweimal oder dreimal in der Woche, dreimal in der Woche habe ich Türkischunterricht hier in der Schule, da lerne ich auch Türkisch, da müssen wir so Hefte machen und sonst schreibe ich in der Schule kein Türkisch, weil da sind ja auch alle anderen deutsch. #00:04:13-2#

25. I: Okay und wie ist der Unterricht in Türkisch, wie funktioniert das? #00:04:18-2#

26. S10: Wir kriegen, wir haben so Hefte und manchmal müssen wir in denen arbeiten, aber manchmal lernen wir auch was anderes. Also, in den Heften sind nur so Aufgaben, wie heißt das. Der Türkischlehrer sagt uns dann immer so, wir machen eigentlich das Gleiche in Türkisch, was wir normal im Deutschunterricht machen. #00:04:43-1#

27. I: Findest du das gut, dass es das gleiche Thema ist, also das die Themen dann gleich sind Deutsch und Türkischunterricht // #00:04:50-2#

28. S10: Ja, dann bin ich wenigstens eingeübt. #00:04:51-8#

29. I: Dann bist du eingeübt. Hat das ein Vorteil für dich? #00:04:56-3#

30. S10: Nein, also so viel verstehe ich das auch nicht, was die da sagen. #00:05:03-2#
31. I: Im Türkischunterricht? #00:05:03-7#
32. S10: Hm (bejahend). #00:05:08-1#
33. I: Was, warum ist das so schwer? #00:05:08-1#
34. S10: Weil ich halt fast gar kein Türkisch rede und das ist halt eine Fremdsprache für mich und ist für meine Mutter eine ganz normale Sprache, wie für mich Deutsch ist. #00:05:24-9#
35. I: Und hast du schon den Türkischunterricht seit der ersten Klasse? #00:05:30-3#
36. S10: Ja. #00:05:33-5#
37. I: Ja [mhm (bejahend)] und (...) trotzdem ist es für dich sehr schwierig beim Türkischunterricht mitzukommen? #00:05:42-3#
38. S10: Nicht sehr schwierig, die Aufgaben im Heft sind für mich zum Beispiel leicht [okay] nur ein bisschen das zu verstehen, was, wenn der Lehrer was zu erklärt ist, ist ein bisschen schwer [okay] #00:06:00-6#
39. I: Und wie ist das so für dich, dann noch Türkischunterricht zu haben, wie findest du das? #00:06:07-1#
40. S10: Ist okay, weil da lerne ich ja wenigstens wie ich Türkisch spreche, damit ich gut (betont) Türkisch sprechen kann. #00:06:18-1#
41. I: Und ist das wichtig für dich? #00:06:24-0#

42. S10: Ist jetzt egal, nur ist halt gut, dass ich das habe, weil sonst könnte ich fast gar kein Türkisch. #00:06:32-8#
43. I: Okay, ähm (...) und du hast ja jetzt von dem Unterricht erzählt, ne: zwei bis dreimal die Woche hast du Türkischunterricht und ihr macht die gleichen Themen, also im Türkischunterricht das, was ihr im Deutschunterricht macht [ja] und ist dann auch manchmal dein Türkischlehrer im Deutschunterricht dabei, mit allen Schülern? #00:07:02-9#
44. S10: Ja, der ist manchmal im Deutschunterricht dabei. #00:07:09-1#
45. I: Okay. (...). wie, wie läuft das so ab? #00:07:13-8#
46. S10: Ja, der ist dann halt ein Lehrer da, der auch hilft, wenn sich andere melden (...), weil eigentlich ein ganz normaler Lehrer, nur, dann, dann, ähm, wenn wir zum Beispiel Verben machen im Deutschunterricht und der dabei ist, müssen wir ähm das auf Türkisch übersetzen alles [mhm (bejahend)] und das Deutsche sagen wir dann auch auf Türkisch. #00:07:30-5#
47. I: Findest du das gut, dass er in den Unterricht kommt der Lehrer oder nicht so gut? #00:07:52-1#
48. S10: Ich finde es nicht so gut, weil ich finde es so schwer, dass immer, ohne dass man das weiß auf Türkisch, also ohne dass es da steht auf Türkisch auch, zu übersetzen. #00:08:10-4#
49. I: Und das müsst ihr dann machen? #00:08:17-7#
50. S10: hm (bejahend). #00:08:19-4#

51. I: Weil er das dann nicht anschreibt, oder? #00:08:17-3#
52. S10: Ja, das ist ein bisschen schwach für mich, für mich ist das nicht so schlimm (unv.).
#00:08:28-1#
53. I: Okay, weil du die Wörter dann nur hörst und nicht geschrieben siehst? #00:08:30-2#
54. S10: Ja, weil zum Beispiel mussten wir das letzte Mal im Sachunterricht, mussten wir die Namen von den Verkehrsschildern aufschreiben [okay] und da ist auch ganz am Ende erst hinter den, also erst später sind hinter den Schildern auf Türkisch die Wörter dazu gekommen. Darum hatte ich keine Zeit mehr, um alles auf Türkisch zu machen.
#00:08:58-2#
55. I: Okay, verstehe, findest du dann (...) mhm ist das von der Geschwindigkeit vom Lernen her besser, wenn du nur Türkisch lernst quasi, oder wie ist das im Vergleich?
#00:09:15-5#
56. S10: Ich lerne halt nichts dann im Unterricht, weil ich das, im Deutschunterricht, wenn der Lehrer kommt und wir das auf Türkisch übersetzen müssen, da lerne ich halt nichts, weil ich das direkt immer vergesse [mhm (bejahend)]. Und im Türkischunterricht kann ich mir immer noch ein bisschen was merken. Aber auch nicht so viel, weil die Wörter sind auch kompliziert. #00:09:33-4#
57. I: Sind auch kompliziert [mhm (bejahend)] (...) komplizierter als Deutsch, oder wie würdest du beide Sprachen vergleichen? #00:09:33-4#
58. S10: Wenn man in der Türkei geboren, wenn man in der Türkei geboren wird, dann wäre es wahrscheinlich einfacher, wenn man von Anfang an (betont) das Türkisch lernt, dann ist Deutsch wahrscheinlich schwerer, aber für mich ist halt Türkisch schwerer als Deutsch. #00:10:06-5#

59. I: Was findest du besonders schwer, Türkisch lernen. #00:10:17-9#
60. S10: Das ist für mich alles gleich schwer (...). Also manches ist natürlich einfach.
#00:10:24-6#
61. I: was denn? #00:10:24-6#
62. S10: Wenn das so Wörter sind, die man im Alltag benutzt im Türkischen [mhm (bejahend)] zum Beispiel ja oder nein [mhm (bejahend)]. #00:10:33-6#
63. I: Okay. Aber sonst ist alles gleich schwer, so schreiben, lesen [ja] verstehen. #00:10:39-9#
64. S10: Lesen kann ich schon ein bisschen in Türkisch, manche Wörter kann ich, wenn ich die Wörter nicht kenne, dann kann ich sie halt auch nicht lesen [mhm (bejahend)].
#00:10:52-9#
65. I: Okay, verstehe. Und ähm du lernst aber ja immer neue Wörter dazu, im Unterricht?
#00:10:59-3#
66. S10: Manchmal. Manchmal, wenn man ein neues Thema anfängt [mhm (bejahend)] muss man ja erstmal bei diesem Thema alle neuen Wörter lernen und dann wenn man die neuen Wörter gelernt hat [mhm (bejahend)] muss man ja eine zeitlang die Wörter Aufgaben dazu machen [ja] und dann lerne ich vielleicht eine Zeit dann (unv.) keine Wörter [okay verstehe] sonst lerne ich viel, wenn das Thema anfängt [genau, ja].
#00:11:36-3#
67. I: Okay, und würdest du sagen, das mit dem Türkischen macht ihr das zusammen oder macht ihr das eigentlich getrennt? #00:11:42-5#
68. S10: Wie? #00:11:43-9#

69. I: Also zum Beispiel im Unterricht, wenn der Türkischlehrer mit ihm Unterricht ist.
#00:11:48-2#

70. S10: Dann, der ist dabei und sagt auch allen anderen Schülern, wie das auf Türkisch heißt [mhm (bejahend)]. #00:11:58-1#

71. I: Und für dich so, kommt dir das dann so vor, als wären die Sprachen getrennt oder als würdest du die eher zusammen benutzen? #00:12:08-7#

72. S10: Türkisch und Deutsch [mhm (bejahend)]? Ja, die sind getrennt für mich, weil ich spreche ja nicht Deutsch und danach mitten im Satz Türkisch. #00:12:18-6#

73. I: Okay, sondern du konzentrierst dich dann immer entweder Türkisch zu sprechen oder Deutsch [mhm (bejahend)] und ist das manchmal schwer oder ist das leicht //
#00:12:28-3#

74. S10: Wenn ich das Wort nicht finde, was ich gerade beschreiben will, muss ich das natürlich auf Deutsch sagen, aber sonst ist das einfach, wenn ich die Wörter kann, die, ich sage es ja nur, wenn ich die Wörter kann, auf Türkisch [mhm (bejahend)] oder wenn ich das halt weiß. #00:12:45-0#

75. I: Ja, verstehe, okay, macht dir das auch Spaß manchmal, beide Sprachen // #00:12:51-4#

76. S10: Ja, wir spielen manchmal Spiele im Türkischunterricht [mhm (bejahend)].
#00:12:57-6#

77. I: Okay. Und gibt es so eine schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprachen gemacht hast? #00:13:03-5#

78. S10: Also soll ich jetzt sagen, was das Schönste bei beiden Sprache ist. #00:13:09-0#
79. I: Ja, was ist für dich das Schönste, wenn du daran denkst, dass du zwei Sprachen sprechen kannst. #00:13:13-8#
80. S10: Das ich mich in der Türkei mit fremden Leute verständigen kann, wenn ich groß bin [mhm (bejahend)] und die anderen müssen dann Englisch sprechen [mhm (bejahend)] und ähm ja (lachend). #00:13:31-5#
81. I: Kann ich gut verstehen, ich habe doch noch eine Frage dazu, wenn der Lehrer, der Türkischlehrer bei euch im Klassenzimmer ist, ne [ja]. Sag mal wie findest du das, dann hören ja alle Kinder im Klassenzimmer Türkisch und das ist ja auch schön, also ähm wie findest du (betont) das? #00:13:54-4#
82. S10: Ich finde es schön, aber meistens können die das nicht aussprechen. #00:14:00-8#
83. I: Aber dann hören die es ja und lernen es auch ein bisschen, ne [mhm (bejahend)] okay. Und jetzt bist du ja schon und der vierten Klasse und dann überlegt man ja welche Schule, an welche Schule gehe ich als nächstes und wenn du dir jetzt wünschen könntest, wie das an deiner nächsten Schule mit den Sprachen funktioniert, wie würde das dann dort funktionieren? #00:14:26-9#
84. S10: Also, dann würde ich am liebsten, also mein Bruder geht aufs Gymnasium [mhm (bejahend)] und dann würde ich am liebsten auch als Sprache dann Latein lernen, weil Türkischunterricht hat man da ja nicht mehr. #00:14:39-1#
85. I: Okay, aber du könntest es dir ja wünschen, wenn du dir jetzt eine Wunschschule ausdenken könntest, wie würde es dann mit den Sprachen funktionieren? Also, es kann Gymnasium sein, du kannst auch Latein lernen, du kannst es dir einfach aussuchen, theoretisch Türkisch lernen, was würdest du dir dann wünschen? #00:14:57-8#

86. S10: Das ich aufs Gymnasium komme. #00:15:03-1#

87. I: Das schaffst du auf jeden Fall, da bin ich mir sicher (...). Und welche Sprachen würdest du dann da lernen wollen? #00:15:12-0#

88. S10: Also eine andere Fremdsprache halt, dann wenn in die weiterführende Schule gehe, werde ich dann wahrscheinlich auch ein bisschen mehr Türkisch zu Hause sprechen, als fast garnicht. #00:15:24-4#

89. I: Warum? #00:15:26-7#

90. S10: Weil ich dann ja kein Türkischunterricht mehr habe und ich lerne ja auch was in der vierten Klasse. Darum kann ich ähm darum rede ich wahrscheinlich ein bisschen mehr Türkisch, wenn ich in die fünfte Klasse komme. #00:15:38-5#

91. I: Und warum denkst du dass es am Gymnasium kein Türkischunterricht gibt? #00:15:36-9#

92. S10: Weil mein Bruder kein Türkischunterricht hat und wenn ich aufs Gymnasium gehe, dann gehe ich auf das gleiche Gymnasium [okay], hat meine Mutter gesagt. #00:15:52-4#

93. I: Okay, und wenn du dir jetzt wünschen könntest welche Sprachen es gibt, würdest du dir dann wünschen (betont), dass es Türkisch gibt, an der Schule? #00:16:03-5#

94. S10: Ja (...) [warum?] oder doch nicht, dann wird das zu schwer (...) eigentlich. #00:16:19-4#

95. I: Wäre das der einzige Grund [mhm (bejahend)] weil es zu schwer wird. #00:16:28-0#

96. S10: Ja. Weil ich kann Türkisch ja nicht so gut, und dann wenn das richtig schwer wird komme ich dann halt nicht weiter und ja. #00:16:39-6#
97. I: Wenn der Lehrer oder die Lehrerin es so gut machen würde, dass es nicht zu schwer ist für dich, sondern du einfach gut lernen könntest? #00:16:48-3#
98. S10: Dann wäre es gut. #00:16:49-6#
99. I: Das wäre dann gut. Dann würdest du ja auch immer neue Vokabeln lernen, weil ihr auch andere Themen bespricht // #00:16:57-1#
100. S10: Dann will ich auch, dann würde ich es aber nicht haben, wenn die anderen Schüler schon Schule vorbei haben, weil das dann blöd ist. #00:17:09-6#
101. I: Das würdest du dir dann nicht wünschen // #00:17:11-1#
102. S10: Ja, wenn schon während der Schulzeit, dann. #00:17:13-5#
103. I: Wenn schon während der Schulzeit, ja. Warum wäre das besser? #00:17:15-0#
104. S10: Weil wenn die anderen vielleicht, es gibt ja, man kann sich ja zwischen Sprachen aussuchen, vielleicht haben die anderen ja Französisch und so und Latein und sowas [mhm (bejahend)] und dann, wenn, dann kann ich ja einfach zu Türkisch kommen. #00:17:34-9#
105. I: Okay, das wäre gut, also Türkisch als Fremdsprache, also wie Französisch oder Latein. #00:17:41-6#

106. S10: Aber Latein will ich immer noch am liebsten, weil (unv.) [am liebsten] weil mein Bruder das ja auch macht und dann er mich unterstützen dabei. #00:17:47-0#
107. I: Kann dein Bruder dich auch in Türkisch unterstützen, hat er auch Türkisch gelernt? #00:17:51-2#
108. S10: Der hat Türkischunterricht, aber der spricht kein Türkisch. #00:17:57-8#
109. I: Okay (...). Ja, gut, möchtest du noch irgendwas sagen, ist dir noch irgendwas wichtig, fällt dir noch irgendwas ein zu deinen beiden Sprachen, hast du noch irgendwelche Wünsche oder möchtest du noch irgendetwas loswerden? #00:18:13-7#
110. S10: Nein. #00:18:13-3#
111. I: Okay, dann vielen, vielen Dank für das Gespräch, çok teşekkürler. War es gut ausgesprochen? #00:18:23-6#
112. S10: So mittel. #00:18:23-6#
113. I: Mittel, kannst du es mir noch einmal versprechen? #00:18:23-6#
114. S10: Wo steht das? #00:18:30-1#
115. I: Hier habe ich es mir extra aufgeschrieben, guck mal. #00:18:30-8#
116. S10: çok teşekkürler #00:18:35-1#
117. I: çok teşekkürler [ja]. Super. #00:18:36-4#

Interview 11 Eva

1. I: Okay, also, schön laut sprechen durch die Maske und dankeschön, dass du mit mir sprichst (betont). Dir geht es aber gut? #00:00:16-4#
2. S11: Ja. #00:00:17-0#
3. I: Super. Vor dir liegt jetzt eine Zeichnung, die du ausgemalt hast und die was mit deinen Sprachen zu tun hat, was kannst du dir mir denn zu dem Bild erzählen, kannst ruhig drauf gucken, musst es nicht auswendig sagen. #00:00:27-8#
4. S11: (...). Sieht komisch aus (lachend). #00:00:35-6#
5. I: Warum sieht es komisch aus (lachend)? #00:00:37-4#
6. S11: Weil da so eins ist nach oben. #00:00:43-0#
7. I: Das findest du komisch, also das ist da, die winkt einfach nur. Was kannst du mir denn zu den Farben erzählen, die du da, mit denen du sie ausgemalt hast. #00:00:51-4#
8. S11: Das die schön aussehen [mhm (bejahend)] und pink sieht ein bisschen aus wie Hautfarbe. Deswegen habe ich den Kopf auch in pink angemalt. #00:01:08-2#
9. I: Okay und welche Sprache ist pink? #00:01:09-8#
10. S11: Spanisch. #00:01:09-8#
11. I: Spanisch, okay. #00:01:13-9#
12. S11: Lila habe ich den Bauch angemalt. #00:01:20-5#

13. I: Okay. Und welche Sprache ist lila? #00:01:20-5#

14. S11: Tunesisch. #00:01:20-5#

15. I: Tunesisch. Und was kannst du mir zu den Farben und Sprachen erzählen, warum ist Spanisch in deinem Kopf? #00:01:28-3#

16. S11: Weil ich zu Hause mit meinen Eltern (betont) Spanisch rede, fast nur [fast nur, okay]. Tunesisch rede ich manchmal mit meinem Vater [mhm (bejahend)] nicht so mit meiner Mutter, weil meine Mutter kann kein Tunesisch [okay] naja nur hallo. #00:01:51-0#

17. I: Und dein Papa kann Tunesisch? #00:01:53-0#

18. S11: Oh ja, ganz viel, mehr als ich, der bringt mir das aber noch bei. #00:01:54-6#

19. I: Okay. Und was kannst du schon alles auf Tunesisch? #00:01:57-7#

20. S11: Mhm. Hallo (lachend). #00:02:02-3#

21. I: Und was heißt Hallo auf Tunesisch? #00:02:08-6#

22. S11: (Hallo auf Tunesisch) #00:02:05-9#

23. I: (Hallo auf Tunesisch). Und Spanisch, wann sprichst du Spanisch? #00:02:13-3#

24. S11: Wann? [mhm (bejahend)] [mit wem] mit meiner Mutter, Oma und Opa und meinem kleinen Bruder manchmal. #00:02:22-0#

25. I: Okay. Und mit deinem Papa? #00:02:25-6#
26. S11: Mhm. Spreche ich kein Spanisch, weil er kein Spanisch kann. #00:02:30-7#
27. I: Achso, und wenn du nicht Tunesisch mit ihm sprichst, dann sprichst du welche Sprache? #00:02:34-1#
28. S11: Deutsch. #00:02:34-0#
29. I: Deutsch. Okay. Also sprichst du zu Hause // #00:02:37-3#
30. S11: Deutsch, Spanisch und Tunesisch. #00:02:39-5#
31. I: Okay und wann sprichst du am meisten Deutsch? #00:02:44-4#
32. S11: Also mit meiner, ich rede öfter Deutsch, wenn meine Mutter halt zu Hause ist, nicht so mit meiner Oma und meinem Opa zu Hause ist [ja,okay]. Ich spreche eigentlich garnicht Deutsch mit meiner Oma und Opa [okay]. Garnicht. #00:03:06-8#
33. I: Gar nicht. Okay. Und wie ist es in der Schule mit den Sprachen? #00:03:09-9#
34. S11: Spanisch manchmal müssen wir auch in manchen (betont) Sprachen den Datum und den heutigen Tag sagen [mhm (bejahend)] auf anderen Sprachen ähm [welche sind das dann] manchmal sage ich das auf Spanisch [mhm (bejahend)] und die Anderen sagen das dann vielleicht auf Englisch oder die Sprachen, die die können. #00:03:33-4#
35. I: Verstehe. Und welche Sprache ist denn noch auf deinem Portrait drauf? #00:03:40-6#

36. S11: Englisch und Deutsch. #00:03:40-2#

37. I: Ah okay. Und wie ist es mit Englisch? #00:03:44-6#

38. S11: Englisch lernen wir halt mit (Name der Englischlehrkraft) in der Schule. Deswegen manchmal sagt meine Mutter, manchmal (betont), wie heißt das auf Englisch, die hat dann auch ein Ordner, wo Englischblätter drin sind, die ich dann ganz einfach lösen kann [mhm (bejahend)]. #00:04:02-7#

39. I: Okay und ähm hier in der Schule? #00:04:11-0#

40. S11: Ja, wir reden eigentlich nur im Englischunterricht in Englisch, mhm, manchmal auch Deutsch [mhm (bejahend)] und manchmal müssen wir auch den Datum und die heutigen Tag sagen, auf Englisch. #00:04:29-3#

41. I: Gut. Und Deutsch, hast du jetzt aber gar nicht so viel ausgemalt in deinem Porträt, oder [hm (verneinend)] eigentlich mehr Englisch [lachend] aber wahrscheinlich sprichst du schon ein bisschen mehr Deutsch, ne, in welchen Situationen sprichst du noch Deutsch? #00:04:58-2#

42. S11: In Spanien spreche ich manchmal Deutsch. #00:05:09-0#

43. I: Manchmal Deutsch. Okay. Mit wem dann? #00:05:09-0#

44. S11: Mit meiner Mutter und meinem Bruder, mein Bruder will nicht so gerne Spanisch reden, ähm, mit einer Freundin von meiner Freundin, die war auch mit uns in Spanien, die war vier Tage vorher gegangen [mhm (bejahend)] und wir vier Tage danach [mhm (bejahend)] und die war halt auch in Spanien und mit der haben wir dann auch Deutsch geredet, weil die halt kein Spanisch kann. #00:05:32-3#

45. I: Ah okay. Ja. (...). Und (...) welche Bedeutung hat Spanisch für dich, wenn du drüber nachdenkst? #00:05:50-8#
46. S11: (...). Spanisch ist eigentlich meine Lieblingssprache. #00:06:08-2#
47. I: Weißt du auch warum, kannst du sagen warum? #00:06:10-2#
48. S11: Also, Spanisch hört sich ganz gut an für mich, auch diese einzelnen Sprachen [mhm (bejahend)] wie ich manchmal in Spanien sage, die bedeuten mir eigentlich ganz viel. #00:06:26-7#
49. I: Die einzelnen Sprachen, die du in Spanien sagst, was meinst du damit? #00:06:32-9#
50. S11: Also zum Beispiel (...) hola heißt zum Beispiel hallo [mhm (bejahend)]. Das ist einzeln und nicht zwei Wörter. #00:06:45-3#
51. I: Ah, okay. Und das bedeutet dir viel, was, kannst du da noch ein Beispiel zu geben? #00:06:51-3#
52. S11: Gar kein (...). #00:06:59-8#
53. I: Kein anderes, aber die so einzelnen Wörter, die magst du sehr gerne (...) ja? #00:07:01-2#
54. S11: Die sage ich auch öfters mal, die sage ich mehr als die Anderen. #00:07:01-2#
55. I: Mehr als die Anderen. Also mehr als ganze Sätze? #00:07:15-0#
56. S11: Ja. #00:07:17-4#

57. I: Okay. Und du hast mir jetzt viel von den Sprachen erzählt und wann du sie sprichst. Jetzt hattest du ja länger keine Schule, wegen Corona, also die Schule ist ja ein bisschen ausgefallen und wie ähm wie hat das mit den Sprachen in der Zeit funktioniert? #00:07:24-2#

58. S11: Eigentlich ganz gut. Also die Sprachen funktionieren im Haus ganz gut und draußen auch. Draußen reden wir manchmal auch Spanisch vor den anderen Leuten. Mama redet auch öfter Spanisch [mhm (bejahend)] weil wenn das jetzt zum Beispiel mein Vater versteht und manchmal sagt sie ich höre nicht zu [mhm (bejahend)]. Beispiel: dann hört das mein Vater und dann kriege ich halt Ärger und deswegen sagt sie das manchmal auch auf Spanisch, wenn ich Ärger bekommen [achso, verstehe]. Der versteht halt wenig (betont) Spanisch, kann hallo sagen und tschüss, aber nicht so viel. #00:08:09-8#

59. I: Okay, ist dann manchmal wie eine Geheimsprache, wahrscheinlich? #00:08:16-6#

60. S11: Ja. #00:08:20-9#

61. I: Und welche Sprache hast du dann in der Corona-Zeit am meisten gesprochen? #00:08:28-2#

62. S11: Spanisch. #00:08:30-9#

63. I: Spanisch, okay. Und deine Aufgaben musstest du dann aber alle auf Deutsch machen, oder? #00:08:38-7#

64. S11: Meine Aufgaben von der Schule, ja. Meine Mutter hat mir aber Blätter ausgedruckt, [mhm (bejahend)], die ich zu Hause machen kann, manchmal, wenn ich Lust habe, ich habe auch manchmal Lust, oder sie sagt mir einfach, ich soll die machen. Und die hat mir dann auch ein paar Schreibschriftblätter, Spanischblätter, Englischblätter

und Stromblätter gegeben und manchmal mache ich die Spanischblätter am öftesten.
#00:09:09-8#

65. I: Was waren die letzten Blätter? #00:09:08-7#

66. S11: Spanisch. #00:09:10-5#

67. I: Spanisch machst du am meisten, öfter. Und ähm kannst du also auch auf Spanisch lesen und schreiben? #00:09:09-0#

68. S11: Ja, kann ich. #00:09:23-2#

69. I: Und das von wem gelernt oder wie gelernt? #00:09:26-2#

70. S11: Von meiner Oma, von meiner Mutter und Opa. #00:09:27-5#

71. I: Ah, okay. #00:09:32-5#

72. S11: Und naja, mein Onkel habe ich das auch gelernt, jetzt kann ich das nicht mehr von meinem Onkel lernen, weil er ja gestorben ist. #00:09:38-8#

73. I: Das tut mir Leid. #00:09:42-9#

74. S11: Naja, wenigstens habe ich noch meine Oma und meinen Opa. #00:09:45-9#

75. I: Das ist auch ganz besonders. Und ähm hier in der Schule, wie würdest du sagen, funktioniert das hier mit den Sprachen? #00:09:57-5#

76. S11: Ich rede hier nicht öfters Spanisch, Tunesisch und Englisch, manchmal im Englischunterricht rede ich manchmal Englisch, ähm, aber sonst rede ich nur (...) Deutsch in der Schule. #00:10:14-0#
77. I: Okay. Und habt ihr auch manchmal noch einen Lehrer bei euch im Klassenzimmer, der noch eine andere Sprache spricht? #00:10:23-5#
78. S11: (...) Mhm nein. (Name der Englischlehrkraft) spricht Englisch, (Name der Regellehrkraft) Deutsch, (Name einer Lehrkraft) Deutsch, (Name einer Lehrkraft) Deutsch. #00:10:42-6#
79. I: Und habt ihr manchmal auch Türkisch noch mit im Klassenzimmer? #00:10:46-6#
80. S11: Türkisch haben nur die Türkischkinder und zwar (Name eines Kindes), (Name eines Kindes), (Name eines Kindes), (Name eines Kindes) die gehen zu Türkisch und sprechen halt Türkisch mit (Name der Türkischlehrkraft). #00:11:00-6#
81. I: Kommt der auch manchmal in eure Klasse? #00:11:03-6#
82. S11: Ja, manchmal ja, da haben wir mit dem manchmal Sachunterricht [mhm (bejahend)] und manchmal sagt er auch hallo auf und guten Morgen auf anderen Sprachen [mhm (bejahend)]. #00:11:17-3#
83. I: Okay. Hast du schon mal auch ein bisschen Türkisch gelernt, dadurch? #00:11:23-5#
84. S11: Nein, nein. #00:11:26-8#
85. I: Nein? Okay, weil wie funktioniert das denn, also, habt ihr dann trotzdem Arbeitsblätter auf Deutsch, wenn er da ist? #00:11:35-4#

86. S11: Ja. #00:11:37-7#

87. I: Ja, ne, mhm, okay und wie findest du das? #00:11:44-0#

88. S11: Eigentlich ganz gut, das macht auch viel Spaß. #00:11:48-5#

89. I: Toll und ähm wie fändest du es, wie fändest du es, wenn es auch ein Unterricht und eine Lehrkraft gäbe für Spanisch? #00:11:55-1#

90. S11: Ich habe ja `ne Spanischschule und da gehe ich auch hin. #00:12:01-8#

91. I: Achso, du hast eine Spanischschule? #00:12:01-1#

92. S11: Ja. #00:12:03-7#

93. I: Und wo ist die? #00:12:08-4#

94. S11: Also die ist, weit, also ganz weit von hier, von dieser Schule aus, manchmal bringt mich meine Mutter, aber ihr Auto ist kaputt [mhm (bejahend)] weil mein Vater den nach Tunesien gebracht hat und (Name eines Mannes) der wollte sein klein Kind Medikamente in der Apotheke holen, dann ist er irgendwo dran gestoßen und die Halbe, das halbe Auto vorne ist voll aufgeratscht, man sieht Kabel und alles. #00:12:37-0#

95. I: Oh nein. #00:12:39-1#

96. S11: Ich hoffe da ist nichts drin, aber der holt auch glaube ich alle da Sachen raus, hoffe ich mal [ja]. Und meine Mutter hat jetzt auch ein anderes Auto bestellt, den wir hoffentlich (betont) dann benutzen dort. #00:12:57-5#

97. I: Und dann ähm wie ist der Unterricht dort? #00:13:02-1#

98. S11: In der Spanischschule sprechen wir nur Spanisch [mhm (bejahend)] und (Name der Lehrerin) die Lehrerin, die ist manchmal (betont) streng, manchmal, wenn wir nicht aufpassen ist sie streng, aber wenn wir aufpassen, ist sie nicht so streng und die gibt uns auch einfache Blätter zum Lernen. #00:13:25-9#
99. I: Und wie oft gehst du dahin? #00:13:28-9#
100. S11: Mittwochs immer [mhm (bejahend)]. Jede Woche Mittwoch gehe ich jetzt dahin, nur wegen Corona war ich lange nicht mehr da. #00:13:38-7#
101. I: Und ähm wie geht, also, mhm, sind da dann Kinder, die alle auch Spanisch zu Hause sprechen // #00:13:47-0#
102. S11: Ja, da sind alle Spanischkinder, die Spanisch reden können [mhm (bejahend)] und ähm aber alle, die da sind können auch Deutsch reden, alle die da sind können Deutsch und Spanisch, nur dann müssen wir halt Spanisch reden, wir dürfen auch nicht, wenn wir jetzt den anderen etwas flüstern Spa- eh Deutsch reden. #00:14:15-1#
103. I: Ihr dürft nur Spanisch reden? #00:14:16-6#
104. S11: Genau. #00:14:17-4#
105. I: Und ähm wie findest du es, dass du den Unterricht da noch hast? #00:14:23-1#
106. S11: Spanisch? [mhm (bejahend)]. Eigentlich ganz gut, ich habe auch meine Lehrerin ganz viel vermisst [mhm (bejahend)] weil ich sie lange nicht gesehen habe. #00:14:36-9#

107. I: Und jetzt findet es wieder statt? #00:14:38-9#
108. S11: Ja, jetzt findet es wieder statt. Manchmal bringt mich die Mutter von (Name eines Kindes) meiner Freundin [mhm (bejahend)] ähm oder meine Mutter, die bringt mich dann auch öfter [mhm (bejahend)]. #00:14:58-8#
109. I: Zum Unterricht? #00:15:03-5#
110. S11: Ja, zum Spanischunterricht. #00:15:04-7#
111. I: Zum Spanischunterricht, ja. Und was lernt ihr da gerade? #00:15:05-0#
112. S11: Also die hatte uns auch ein Buch gegeben, da stehen Schreibschriftsachen drauf [mhm (bejahend)]. Wir müssen jetzt ja auch Schreibschrift lernen [mhm (bejahend)] für die fünfte Klasse und da haben wir so ein Heft, zwei Heft, wo zwei und drei Monster drauf sind [mhm (bejahend)] und da lernen wir halt ganz viel, manchmal haben wir auch mhm etwas zu lernen, wir haben auch immer ein Zeichen, was man hier oben drauf schreiben kann und das dann halt ähm das wir halt zu Hause dann machen müssen. #00:15:49-1#
113. I: Und ähm sind da, weil du jetzt gesagt hast, ihr müsst auch Schreibschrift lernen, für die fünfte Klasse [ja] also das musst du wahrscheinlich hier in der Grundschule lernen und bei Spanisch [auch] auch. Sind da dann jetzt nur Kinder, die jetzt auch gerade in der vierten Klasse sind? #00:16:02-0#
114. S11: Das weiß ich nicht. Das weiß ich nicht, ob das jetzt Dritt- oder Viertklässler sind [okay]. Aber ich bin die vierte. #00:16:13-8#
115. I: Du bist vierte. Und jetzt mhm, ja, was war denn die schönste Erfahrung, die du mit beiden Sprachen zusammen gemacht hast, gibt es da eine? #00:16:21-0#

116. S11: Nö. #00:16:25-4#
117. I: Gar nicht? Und nur mit Spanisch oder nur mit Deutsch? #00:16:25-7#
118. S11: Mhm. Auch nicht. #00:16:29-1#
119. I: Auch nicht? Keine schönste Erfahrung, gibt es eine schlimmste Erfahrung (lachend) [mhm(verneinend)], okay, ähm, gibt es etwas, was dir an Spanisch besonders gut gefällt oder was du besonders schwer findest oder in Deutsch? #00:16:45-6#
120. S11: Schwer finde ich halt die Schilder so zu sagen, manchmal sagt die Lehrerin, die Spanischlehrerin: was für ein Schild ist das und manchmal kann ich die Frage auch nicht beantworten, weil ich Schilder nicht so gut kann. #00:17:00-9#
121. I: Also, Straßenschilder? #00:17:02-4#
122. S11: Ja, genau. #00:17:02-0#
123. I: Okay. Mhm. Und in Deutsch? #00:17:07-1#
124. S11: Deutsch kann ich ja die Schilder, aber wir reden kein Deutsch, auf garkeinen Fall, wir dürfen nicht, verboten. #00:17:13-5#
125. I: Achso, ich meine gibt es was, was du an der deutschen Sprache besonders schön oder schwierig findest? #00:17:21-9#
126. S11: Schwierig nichts und schön ist einfach, weil ich alles sagen kann. #00:17:28-1#
127. I: Okay. Mehr noch als auf Spanisch? #00:17:29-5#

128. S11: Ja #00:17:34-5#

129. I: Okay. Und ähm jetzt hast du ja Spanischunterricht und hier sprichst du viel Deutsch und jetzt hast du mir viel zu deinen Sprachen erzählt und ich frage mich wenn du dir die allerbeste (betont) Schule vorstellen könntest, also die allerbeste Schule auf die du jetzt auch wechselst, weil du wechselt ja jetzt auch wieder die Schule, ne, wie funktioniert das dort mit den Sprachen? [mhm] Wenn du es dir wünschen kannst. #00:18:06-4#

130. S11: Ich wünsche mir, dass wir auch da unsere Sprache reden können, das wir nicht nur Deutsch da reden können, sondern auch vielleicht Russisch, Türkisch und andere Sprachen, Spanisch [mhm (bejahend)] und das wir auch mehr lernen können von Sprachen und oder die Lehrer, die wissen ja auch nicht so viele Sprachen, zum Beispiel wie (Name der Klassenlehrerin) kann nicht so (betont) gut Spanisch, kann nicht so viele Wörter wie ich und die anderen Kinder, dann lernen die halt auch ein paar Sprachen auf Spanisch, wenn man die sagt. #00:18:42-0#

131. I: Und wie würde das am besten funktionieren mit den ganzen Sprachen im Klassenzimmer [mhm] hast du eine Idee? #00:18:50-0#

132. S11: (...) Mhm, ne. #00:18:56-7#

133. I: Fändest du es zum Beispiel gut, wenn du Erdkundeunterricht hast und dann darfst du den Text auch auf Spanisch lesen, im Unterricht? #00:19:05-2#

134. S11: Das ist dann natürlich auch gut und manchmal wünsche ich mir auch, wenn wir auf die andere Schule gehen, dass wir auch Abschreibtext haben, aber auf Spanisch [mhm (bejahend)]. #00:19:18-9#

135. I: Also zum Beispiel in Geschichte oder Erdkunde oder so? #00:19:22-7#

136. S11: Oder als Test, als Deutschtest, Abschreibtext meine ich. Das wir dann auf Spanisch abschreiben müssen. #00:19:27-9#
137. I: Wie funktioniert das mit dem Abschreibtext (...)? Hast du dann einfach ein Text, den du kopieren, abschreiben musst? #00:19:34-8#
138. S11: Wir haben dann so ein Blatt, die erste Seite, dann steht hier, ähm eine ähm Geschichte [mhm (bejahend)] und dann steht eine Überschrift da, wir müssen dann, hier sind dann Linien und dann müssen wir das was hier steht da abschreiben mit der Überschrift [mhm (bejahend)], wenn wir ein Fehler haben, dann stehen hier einfach, dann ist der letzte Strich hier und dann stehen hier Punkte und Note und dann kriegen wir halt die Note. #00:20:11-8#
139. I: Okay, verstehe, ähm, und fändest du es auch gut, wenn eine Spanischlehrkraft mit ins Klassenzimmer kommt, so ähnlich wie bei Türkisch hier [mhm (bejahend)]? #00:20:19-3#
140. S11: Ich wünsche mir das es jetzt ein Spanischraum irgendwo gäbe. #00:20:26-2#
141. I: Ein Spanischraum (...) und was wäre dann in dem Spanischraum? #00:20:31-0#
142. S11: Das wir da Spanisch reden dürfen und die uns auch ein bisschen Spanisch beibringen können. #00:20:42-2#
143. I: Und soll der Raum in der Schule sein? #00:20:41-6#
144. S11: Ja. #00:20:45-8#

145. I: Und ähm ja, okay, also Spanisch und andere Sprachen im Klassenzimmer, aber vielleicht auch ein extra Unterricht und in den sollen alle gehen können, die Spanisch lernen wollen, zum Beispiel [mhm (bejahend)] okay oder Türkisch oder Russisch. Und die Lehrer können auch von euch eigentlich lernen, von euren Sprachen. #00:21:09-0#
146. S11: Ja wirklich ganz viel. #00:21:10-9#
147. I: Findest du es auch wichtig [ja] dass die Lehrkräfte wissen welche Sprachen du kannst. #00:21:17-9#
148. S11: Die wissen auch eigentlich welche Sprache alle können [mhm (bejahend)]. #00:21:22-9#
149. I: Sehr gut, dann, ähm, fällt dir, willst du noch irgendwas sagen, ist dir noch irgendwas wichtig zu den Sprachen? #00:21:28-4#
150. S11: Ne (...). #00:21:30-8#
151. I: Alles gesagt? #00:21:35-6#
152. S11. Ja. #00:21:33-1#
153. I: Dann: muchas gracias a tí [lachend], vielen Dank und dann machen wir hier mal stop. #00:21:41-4#

10.5. Anhang E: Kategorienbildung

S1 Malia

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 8	“Türkisch habe ich bisschen mehr verteilt, weil das meine Muttersprache ist und Deutsch habe ich auch verteilt.”	Türkisch ist meine Muttersprache und Deutsch spreche ich auch. Deswegen ist beides in meinem Sprachenportrait.	Türkisch ist die Muttersprache. Deutsch ist auch eine gesprochene Sprache.	K (Nr.1,2): Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung: <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch Muttersprache - Deutsch - Englisch Fremdsprache K (Nr.2,10,11): Kriterien der Sprachauswahl: Kontext: <ul style="list-style-type: none"> - Englisch: Englischunterricht - Türkisch: Zu Hause - Deutsch: zu Hause Gesprächspartner: <ul style="list-style-type: none"> - Mutter: überwiegend Türkisch - Vater: Türkisch/Deutsch K (3,7,8,9): Perspektivierung des Sprachkönnens <ul style="list-style-type: none"> - Englisch: niedrige Kompetenzen
2	Absatz 16	“Englisch, ich habe ein Englischbuch und manchmal gucke ich da rein und eigentlich öfters hier in der Schule im Englischunterricht”	Englisch lerne ich manchmal mit dem Englischbuch und vor allem im Englischunterricht.	Englisch wird mit dem Englischbuch und im Englischunterricht gelernt.	
3	Absatz 18	“Englisch kann ich nicht so gut [...]“	Ich kann Englisch nicht gut.	Niedrige Kompetenzen in Englisch.	
4	Absatz 26	„[...] aber ich spiele auch manchmal in Englisch Spiele, die ich selber erfinde, dass ich im Buch Sachen finde (unv.), zum Beispiel wenn also das (unv.) auf Englisch, dass ich links, rechts auf Deutsch, auf Englisch, das dann beide (unv.) recht auf Englisch sagt, dass ich meine rechte Hand hebe oder zur rechten Seite gehe.“	Ich erfinde manchmal Spiele, um Englisch zu üben. Zum Beispiel, dass ich in einem Buch Sachen finden muss. Das funktioniert dann so, dass ich je nach dem, welche Sprache es ist,	Erfundene Spiele zum Englischüben.	

			mich nach rechts oder links bewege.		<ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: hohe Kompetenzen, leichter Zugang
5	Absatz 96	[Wunsch an weiterführende Schule] “Das ich auch andere Sprachen lerne, also Türkisch oder Französisch will ich auch mal lernen“	Ich möchte auch noch andere Sprachen lernen, wie Türkisch oder Französisch.	Wunsch: weitere Sprachen lernen, zum Beispiel Französisch.	K (Nr.4) Engagiert-kreativer Umgang mit dem Englischen als Fremdsprache: <ul style="list-style-type: none"> - Kreativ-spielerischer Umgang im Sprachenlernen K (Nr.6) Charakteristika des Herkunftssprachlicher Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> - Freiwillig - Anmeldung seitens der Eltern K (Nr.12) Mehrsprachigkeit als Potential zur Hilfestellung im Alltag außerhalb der Schule: <ul style="list-style-type: none"> - Sprachkönnen im Deutschen <i>und</i> Türkischen als Hilfestellung beim Filmschauen K (Nr.13,14,26) Code-Switching: <ul style="list-style-type: none"> - Füllen einer Wissenslücke <i>und</i> Willensentscheidung - Langweilig eine Sprache zu sprechen - Gefallen an beiden Sprachen
6	Absatz 36	“Also, wir haben auch Türkischunterricht, wer will kann sich da anmelden.“	Es gibt auch Türkischunterricht, der freiwillig ist.	Türkischunterricht: freiwillig.	
7	Absatz 64	“Also, die haben mich angemeldet, dass ich Türkisch mehr lerne und das kann ich eigentlich auch [...].“	Ich wurde von meinen Eltern beim Türkischunterricht angemeldet, damit ich die Sprache lerne. Die Sprache kann ich auch.	Anmeldung seitens der Eltern. Motivation: Türkisch lernen (auch seitens Eltern erwünscht) Einschätzung: Kompetenzen vorhanden.	
8	Absatz 50	„Ich ähm gut Türkisch kann, ist es für mich eigentlich einfach.“	Ich kann gut Türkisch. Türkisch ist für mich einfach.	Türkisch: Kompetenzen vorhanden und Sprache einfach.	
9	Absatz 116	„Also, für mich ist es eigentlich leicht“	Für mich ist Türkisch leicht.	Türkisch: leicht.	

10	Absatz 16	“Also Türkisch spreche ich mit meiner Mutter, Deutsch und Türkisch spreche ich mit meinem Vater, denen ist es nicht so schlimm, dass ich beide Sprache sprechen. Aber bei meiner Mutter ist es so, dass ich nur bei ihr Türkisch reden darf, damit ich es lerne.”	Wenn ich mit meinem Vater Türkisch spreche, ist es okay, wenn ich Deutsch und Türkisch mische. Wenn ich mit meiner Mutter spreche, spreche ich Türkisch, um es zu lernen.	Vater: es wird Türkisch und Deutsch gemischt. Mutter: es soll nur Türkisch gesprochen werden, um die Sprache zu lernen.	K (Nr.15,16) Wortschatzarbeit in den KOALA Stunden: <ul style="list-style-type: none"> - zeitlich getrennt; zuerst Deutsch, dann Türkisch seitens der Lehrkräfte - inhaltlich das Gleiche K (Nr.17,18,19) Mehrsprachigkeit als funktionale Wechselbeziehung innerhalb des KOALA Programms <ul style="list-style-type: none"> - zum Klären von Verständnisfragen K (Nr.21,22,23,24) Metasprachliches Bewusstsein <ul style="list-style-type: none"> - Identifikation eines unterschiedlichen Schriftbilds - Identifikation von Unterschiedlichkeiten im Verhältnis von Laut-Buchstabe (am Beispiel ai und ei) K (Nr.5,25,26) Wunsch/Erwartung gegenüber weiterführender Schule <ul style="list-style-type: none"> - Interesse weitere Sprachen zu lernen - Erwartung, dass Türkisch nicht unterrichtet wird
11	Absatz 30	“Manchmal spreche ich auch mit meiner Mama Türkisch und dann sagt sie, dass ich mit ihr auch Türkisch sprechen soll.”	Wenn ich mit meiner Mutter Deutsch spreche, sagt sie, dass ich Türkisch reden soll.	Engagement der Eltern die Herkunftssprache im familiäre Umfeld aufrechtzuerhalten, indem sie bewusst gewählt und praktiziert wird.	
12	Absatz 60	„[...] ein Film, da hatte ich es Türkisch geguckt, hatte ein paar Wörter nicht verstanden und ich habe es nicht wieder von Deutsch geguckt und da habe ich die die Wörter bisschen mehr verstanden.“	Ich habe zuerst ein Film auf Türkisch geschaut und nicht viel verstanden. Dann habe ich den Film auf Deutsch geschaut und dann mehr verstanden.	Außerschulischer Kontext: Film auf Deutsch geschaut, um Wörter zu verstehen, die auf Türkisch nicht verstanden wurden.	
13	Absatz 20	[Mischen der Sprachen] „Ja, weil manche Wörter vergesse ich und deswegen mache ich es auch und ich ähm, wenn ich es will, machen ich es.“	Ich mische die Sprachen, weil ich manche Wörter vergesse und ich mische die Sprache, wenn es möchte.	Mischen der Sprachen: -Da Wörter vergessen wurden. -Aus Freude daran.	

14	Absatz 104	„Weil ich habe eigentlich manchmal auch gar keine Lust Türkisch zu sprechen, ich will manchmal mehr Deutsch sprechen, aber mir ist es ein bisschen langweilig nur Türkisch zu sprechen zu Hause“	Manchmal habe ich keine Lust Türkisch zu sprechen, sondern mehr Deutsch, weil ich nur Türkisch sprechen zu Hause langweilig finde.	Freude daran auch mehr Deutsch zu sprechen. Eine Sprache zu Hause wird als langweilig empfunden.	
15	Absatz 90	„Also, (Türkischlehrkraft) sagt, übersetzt es dann, danach.“	Die Regellehrkraft sagt etwas und die Türkischlehrkraft übersetzt es danach.	Übersetzung: Zuerst Regellehrkraft Dann Türkischlehrkraft.	
16	Absatz 94	“Eher zusammen, weil die sagt ja das gleiche auf Türkisch.“	Im Unterricht funktioniert es mit den Sprachen zusammen, weil das Gleiche auf den beiden Sprachen gesagt wird.		
17	Absatz 54	„Ja, dann ist es Deutsch und Türkisch, also die, die Deutsch und Türkisch können, haben und das auch so versteht man nicht, dann kann man es von den Anderen nochmal hören.“	Diejenigen, die Deutsch und Türkisch können, können die Anderen fragen, falls sie etwas nicht verstanden haben.	KOALA-Stunde: Bei Verständnisfragen können die Mitschüler weiterhelfen.	
18	Absatz 56	„Ja. Also, wenn man Deutsch und Türkisch kennt und wenn die Aufgaben nicht verstanden hat, kann man es nochmal auf Türkisch hören.“	Wenn man etwas nicht verstanden hat, kann man es sich nochmal auf Türkisch sagen lassen.	Bei Verständnisfragen kann nach einer Übersetzung ins Türkische gefragt werden und diese helfen.	

19	Absatz 58	„Also, wenn man es nicht so genau verstanden hat, kann man es wieder auf Türkisch und auf Deutsch machen.“	Wenn man etwas nicht verstanden hat, kann man die Aufgabe mit Hilfe von Türkisch und Deutsch machen.	Bei Verständnisproblemen hilft es die Aufgabe auf Türkisch und Deutsch zu machen.	
20	Absatz 74	“Manche Wörter passen eben nicht zusammen und ich verstehe es nicht und manche Wörter ähm werden anders geschrieben, als ich denke.“	Verschiedene Wörter aus den beiden Sprachen sind derart verschieden, dass ich es nicht verstehe und dabei werden manche Wörter anders geschrieben, als ich vermute.	Unverständnis: Wörter sind in den beiden Sprachen unterschiedlich. Vermutung: Wörter werden anders geschrieben.	
21	Absatz 76	„Manchmal schon, manchmal ist das gleich, nur das wird etwas anders gesprochen [okay] weil im Türkischen gibt es andere Buchstaben [mhm (bejahend)] zum Beispiel ein s mit Strich ist dann ein sch außer da muss man nicht ein s c h also das ist nicht wie im Deutschen oder ein c mit Strich dann ist ein tsche [ja okay].“	Manchmal gibt es auch Ähnlichkeiten, nur die Schreibweise ist anders ist. Also die Aussprache ist die Ähnlichkeit, aber ein s mit Strich ist ein s c h und c mit Strich ist ein t s c h.	Ähnlichkeit in Aussprache, aber andere Schreibweise.	
22	Absatz 78	„Also bei, bei Familie (Betonung auf letzter Silbe) hatte ich gedacht (...) ähm das wird auf Türkisch mit ei geschrieben, aber nicht wie e i, sondern a i, das wird bei Türkischem dann a i.“	Ich hätte gedacht, dass bei dem türkischen Wort für Familie ein e i vorkommt, aber ist im Türkischen ein a i.	Ähnlichkeit in der Aussprache, aber eine andere Schreibweise.	

23	Absatz 80	„Ailem. Also ailem bedeutet, wenn man Familie eigentlich [ja], aber Familie ist eigentlich aile, aber bei meiner Familie kommt nur noch ein m dazu [mhm (bejahend)] aber wenn man meine (betont), also genau, meine Familie, benim ailem, weil mein bedeutet benim“	Ailem heißt Familie auf Türkisch. Das m am Ende des Wortes kommt noch hinzu, wenn ich von meiner Familie spreche und man „meine“ betonen möchte sagt man benim ailem.		
24	Absatz 84	„Also, man kann auch zu den, zu den kleine Familie, also, Mutter, Vater, ich oder die anderen, [mhm (bejahend)] oder ähm, Oma, Opa, Tante und so, danach ist es ja bisschen mehr, da kann man sagen, ich gehe zu meiner Familie (letzte Silbe betont) und nicht oder ich gehe zu meiner Mutter, kann man ja auch zu kleiner Familie sagen.“	Ailem ist dann in Bezug auf eine kleine Familie, zum Beispiel Mutter, Vater, Tochter oder Oma, Opa, Tante; also sobald es mehrere Familienmitglieder sind und nicht nur eine Person, wie nur meine Mutter.	Konzept des Wortes Familie im Türkischen.	
25	Absatz 98	[weiterführend Schule] “Glaube ich wäre es nicht so wie hier, also weil die meisten sind nicht mit Türkisch- Deutsch oder mit zwei Sprachen in der Schule, ich glaube nicht, dass das, wenn ich in eine andere Schule gehe, dass da Türkisch ist, Türkisch-Deutsch.“	Ich denke es wird nicht zwei Sprachen geben, also zum Beispiel Türkisch-Deutsch, wenn ich auf eine weiterführende Schule gehe.	Erwartung: kein Unterricht in den Sprachen Türkisch-Deutsch an weiterführender Schule.	
26	Absatz 102	„Weil eigentlich mag ich auch Deutsch und Türkisch und wenn ich hier schon Türkisch habe und dann noch Türkisch wird es irgendwie zu viel.“	Ich mag beide Sprachen Deutsch und Türkisch	Vorliebe: beide Sprachen.	

			und es könnte auch zu viel Türkisch werden.	Bedenken: zu viel Türkisch.	
--	--	--	---	-----------------------------	--

S2 Melissa

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 6	“Also, Englisch spreche ich ähm manchmal, weil im Englischunterricht reden wir auch manchmal Deutsch [mhm (bejahend)] und Deutsch rede ich in der Schule und mit meinen deutschen Freunden und Türkisch rede immer zu Hause.“	Im Englischunterricht spreche ich Englisch, allerdings nicht nur, weil wir dann auch Deutsch sprechen. Deutsch rede ich in der Schule und mit deutschen Freunden. Türkisch rede ich immer zu Hause.	Deutsch: in der Schule und mit Freunden Englisch: im Englischunterricht Türkisch: immer zu Hause	K(Nr.1): Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung - Deutsch - Englisch - Türkisch
2	Absatz 10	„Also, Türkisch benutze ich wenn ich mit meiner Familie spreche, jeden Tag und Deutsch mit so hier in der Schule, mit meinen Freunden und manchmal auch mit meinem Vater und mit meinem Bruder.“	Türkisch benutze ich alltäglich mit meiner Familie. Deutsch benutze ich in der Schule. Außerdem benutze ich Deutsch mit Freunden und manchmal mit meinem Vater und Bruder.	Türkisch: im Alltag mit der Familie Deutsch: in der Schule, mit Freunden, dem Vater und Bruder	K (Nr.1,2,3) Kriterien der Sprachauswahl Kontexte: - Englisch: Englischunterricht - Deutsch: Schule

3	Absatz 52	„Also, ich war im Kindergarten, meine Lehrerin war Türkin, das war gut, wenn wir etwas nicht verstanden, erzählte es uns von Türkisch. [mhm (bejahend)]. Ähm. Ich hatte ganz viele Freunde, die Türkisch reden können und auch Freunde, die Deutsch reden können. Ähm. Also, das hatte mir auch Spaß gemacht.“	Im Kindergarten hatte ich eine türkische Betreuerin. Das fand ich gut. Sie sprach mit mir Türkisch. Ich hatte Freunde die Türkisch reden konnten und Freunde, die Deutsch reden konnten. Das hat mir Spaß gemacht.	Türkisch: im Kindergarten mit einer Betreuerin und Freunden Deutsch: mit Freunden	<ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: Kindergarten Gesprächspartner: <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch: Vater, Bruder, Freunde - Türkisch: Familie K (Nr.4,5,6,7) Perspektivierung des Sprachkönnens / ressourcenorientiert <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: hohe Kompetenzen und nicht schwierig - Englisch: keine hohe Kompetenzen - Deutsch: gute Kompetenzen - Grundsätzlich: Deutsch nicht besser als Türkisch
4	Absatz 56	[Türkisch] „Ja. Aber ich weiß es viel.“	Ich weiß viel im Türkischen.	Türkisch: hohe Kompetenzen.	
5	Absatz 40	[Schwierigkeiten mit Türkisch in der Schule?] „Also, es, ich finde es nicht schwierig.“	Ich finde Türkisch nicht schwierig.	Türkisch: wird nicht als schwierig empfunden.	
6	Absatz 4	„Also, ich habe so ausgemalt, weil Englisch weiß ich nicht so richtig, ich habe die Hände und die Füße gemalt [ja] und Deutsch weiß ich gut, aber nicht, besser als Türkisch, also habe ich hier so gemalt und Türkisch habe ich, bei Türkisch habe ich den Rest ausgemalt.“	Englisch kann ich nicht so gut. Deutsch kann ich gut. Aber nicht besser als Türkisch.	Englisch: keine hohe Kompetenzen. Deutsch gut, aber nicht besser als Türkisch.	

7	Absatz 12	[Corona – Schulausfall] „Also, da hatte ich Deutsch und Englisch ein bisschen vergessen, aber Türkisch, Deutsch nicht so viel, weil ich manchmal mit meinem Bruder so Türkisch und Deutsch zusammen sprechen (lachend), also, also Türkisch sprechen wir jeden Tag, immer, also Türkisch kann ich gut sprechen, Deutsch auch.“	Während des Schulausfalls ist Deutsch und Englisch in den Hintergrund gerückt. Aber Türkisch-Deutsch habe ich gesprochen, weil ich manchmal die Sprachen mit meinem Bruder mische. Türkisch spreche ich außerdem jeden Tag. Türkisch kann ich gut sprechen und Deutsch auch.	Mischen der Sprachen: in Unterhaltung mit dem Bruder Türkisch: alltägliche Sprache. Kompetenzen in Türkisch und Deutsch: gut.	K (Nr.7,8) Code-Switching <ul style="list-style-type: none"> - in Unterhaltung mit dem Bruder - zum Spaß K (9,10) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden <ul style="list-style-type: none"> - ein Text wird auf beiden Sprachen gelesen/erzählt in Deutsch und dann in Türkisch Verständnis: <ul style="list-style-type: none"> - Fragen können in beiden Sprachen gestellt werden K (Nr.11,12) Türkisch in der Schule <ul style="list-style-type: none"> - Spaß - Wissenszuwachs
8	Absatz 14	„Also, zum Beispiel sage ich ein türkisches Wort oder und danach noch ein deutsches Wort in einem Zeit, also in einem Satz zwei verschiedene Sprache, so ist es immer lustig.“	Ich sage ein türkisches und ein deutschen Wort in einem Satz, damit es lustig ist.	Mischen der Sprachen: Türkisch und Deutsch in einem Satz zum Spaß	
9	Absatz 20	„Also, ich finde den Schmetterling-test sehr schön, das hat mir Spaß gemacht, und wir machen auch fast immer so, wenn (Name der Türkischlehrkraft) da ist oder wenn (Name der Türkischlehrkraft) nicht da ist machen die Kinder es und dann sagte (Name einer FSJlerin), ob das richtig oder falsch ist [mhm (bejahend)] , also,	Ich finde die Aufgabe zu dem Schmetterling sehr schön. Derart gehen wir meistens vor, wenn wir auch Türkisch machen, was nicht immer der Fall ist. Aber wenn, dann lesen wir den gleichen Text	Aufgaben in der KOALA Stunde: -der gleiche Text wird auf beiden Sprachen gelesen	

		wir machen das fast immer, aber nicht immer (lachend), dass wir erstmal Deutsch lesen und danach das, das von Türkisch, also wieder Türkisch lesen, das Gleiche.“	auch auf Türkisch und wenn wir Fragen haben, können wir auch (Name der FSJlerin) fragen.	-es können Fragen gestellt werden	- Sprachvergleiche: Realisieren von Unterschieden, z. Bsp. Groß- und Kleinschreibung
10	Absatz 30	„Zum Beispiel wie erzählen ein Text in Deutsch [mhm (bejahend)] und danach erzählen wir das ähm Türkisch und dann wenn zum Beispiel, die Kinder, also türkische Kinder, nicht richtig verstanden haben, können die das von Türkisch verstanden.“	Wir erzählen einen Text zuerst in Deutsch und dann in Türkisch. Wenn dann die Kinder die auch Türkisch können es nicht richtig verstanden haben, können sie auf Türkisch nochmal nachfragen.	Aufgaben in der KOALA Stunde: -ein Text wird zuerst in Deutsch und dann in Türkisch erzählt -Verständnisprobleme können auf Türkisch geklärt werden	K (Nr.13,14) Zeitliche Strukturierung in den KOALA Stunden - Nicht ausreichend Zeit um Aufgabe in beiden Sprachen zu erledigen K (Nr.15) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule - Neue Wörter im Türkischen lernen K (Nr.12) Metasprachliches Bewusstsein
11	Absatz 32	„Also, mir gefällt, dass wir Türkisch auch in der Schule machen, weil das auch Spaß macht und zum Beispiel im Türkischunterricht habe ich so Sachen gelernt, die ich nicht so richtig wusste [mhm (bejahend)].“	Ich finde es gut, dass wir Türkisch in der Schule machen. Es macht mir Spaß und ich habe im Türkischunterricht Dinge gelernt, die ich vorher nicht wusste.	Türkischunterricht in der Schule -gut -neue Dinge gelernt -Spaß	

12	Absatz 36	<p>„Wörter, ob das groß schreiben oder klein schreiben soll, manche Sachen war das so, weil bei Türkisch ist das anders vom Deutsch [mhm (bejahend)], also wenn zum Beispiel, man muss groß schreiben, wenn das ähm in der Welt nur einmal ist, dann muss man groß schreiben, also zum Beispiel, wenn ich mein Name schreibe, weil ich nur eins bin, muss ich groß schreiben, aber wenn ich Eichhörnchen schreibe (lachend), weil das, dann ganz viele Eichhörnchen gibt, muss das klein schreiben, also, das ist nicht so bei Deutsch.“</p>	<p>Ich habe gelernt, ob Wörter groß oder klein geschrieben werden. Im Türkischen funktioniert die Groß- und Kleinschreibung anders als im Deutschen. Im Türkischen schreibt man Dinge groß, die nur einmal in der Welt vorkommen. Deswegen schreibe ich meinen Namen groß, weil ich nur einmal in der Welt vorkomme. Aber Eichhörnchen schreibe ich im Türkisch im Gegensatz zum Deutschen klein, weil es viele von den Tieren gibt.</p>	<p>Neues Wissen über den Türkischunterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Groß und Kleinschreibung im Sprachvergleich Deutsch Türkisch. -Erkenntnis über Unterschiede. 	- Groß- und Kleinschreibung
13	Absatz 46	<p>[KOALA Unterricht]</p> <p>„Dann, es ist ein bisschen nicht so gut, weil ich möchte mal von Deutsch machen und mal von Türkisch, aber dann kann, weil, dann müssen wir aufräumen, dann kann ich nicht beides</p>	<p>Es ist nicht gut und schwierig, wenn ich keine Zeit habe die Aufgabe auf beiden Sprachen zu machen, zum Beispiel einen Text zu markieren. Wir</p>	<p>KOALA Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> -fehlende Zeit zum Erledigen der Aufgabe in beiden Sprachen 	

		machen, also es ist bisschen, irgendwie schwierig. [Achso, okay, weil du hast]. // Also wenn wir zum Beispiel ein Text markieren (...).“	müssen dann manchmal schon aufräumen.		
14	Absatz 50	„Ja. Das meine ich. [und dann musst du dich entscheiden]. Also, wenn ich zum Beispiel eins ähm fertig habe, dann kann ich nicht von den anderen anfangen, weil die Zeit schon fertig ist. Also, weil wir keine Zeit mehr haben.“	Ich habe dann keine Zeit mehr, wenn ich die Aufgabe in einer Sprache fertig habe, mit der Aufgabe in einer anderen Sprache anzufangen.	KOALA Stunde: Fehlende Zeit, die Aufgabe in beiden Sprachen fertig zu machen	
15	Absatz 56	„Aber, ich wünsche mir, ich glaube ich habe auch Sachen, die ich nicht weiß, zum Beispiel, wenn ich ein Buch lese, frage ich manche Wörter meine Mutter. Also, wenn ich die auch lerne, dann ist es besser.“	Es gibt auch Dinge die ich nicht weiß, zum Beispiel, wenn ich ein Buch lese, frage ich meine Mutter nach der Bedeutung mancher Wörter. Diese Wörter zu lernen fände ich noch besser.	Wunsch an die weiterführende Schule: -in Türkisch Wörter lernen, die ich jetzt noch nicht weiß.	

S3 Liam

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 6	„Bei Deutsch spreche ich am meisten mit dem Herzen und mit dem Gehirn [okay]. Okay, und bei Türkisch rede ich mit der Zunge und mit dem Mund [okay] [mhm (bejahend)] bei Englisch mit der Hand am meisten und mit der Brille [okay]. Würde ich sagen.“	Ich spreche Deutsch am meisten mit dem Herz und Gehirn, Türkisch mit der Zunge und dem Mund, Englisch mit der Hand und Brille.	Deutsch: Herz und Gehirn Türkisch: Zunge und Mund Englisch: Hand und Brille	K (Nr.1,7) Vorhandensein von Sprachen und Einteilung ebendieser <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch - Türkisch: Muttersprache - Englisch K (Nr.3,4,5,6,8,) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner: <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: mit dem Vater auf Bitte von ebendiesem ausschließlich - Türkisch: Großeltern
2	Absatz 16	„Hände weil wenn mir nicht sofort das Wort einfällt, was ich sagen wollte, benutze ich meine Hände.“ [Englisch]	Englisch rede ich mit der Hand, weil ich meine Hände benutze, wenn mir ein Wort nicht einfällt.	Englisch: Hände werden als Unterstützung bei fehlendem Wissen genutzt	
3	Absatz 26	„Zum Beispiel, wenn mein Papa sagt manchmal: ähm, zu Hause nur Türkisch reden.“	Mein Vater sagt manchmal, dass ich zu Hause nur Türkisch reden soll.	Vater bittet zu Hause nur Türkisch zu sprechen.	

4	Abstaz 30	„Wenn ich Deutsch rede, dann sagt er ähm kannst du das bitte nochmal auf Türkisch sagen.“	Wenn ich Deutsch spreche, dann bittet mich mein Vater es nochmal auf Türkisch zu sagen.	Vater bittet deutsche Wörter nochmal auf Türkisch zu sagen.	Kontexte: <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: in der Türkei K (Nr.2) Non-verbaler Sprachgebrauch: Einsatz der Hände <ul style="list-style-type: none"> - Im Englischen bei Wortschatzlücke K (Nr.6,7,11,15) Perspektivierung des Sprachkönnens / ressourcenorientiert <ul style="list-style-type: none"> - Sprachkönnen als ein Verstehen von Menschen - Im Türkischen mehr Wortschatzkenntnis als im Deutschen - Türkisch und Deutsch: sehr gute Kompetenzen - Gute Englischkenntnisse
5	Absatz 66	„[...] dann hat, dann hat mir mein Papa angefangen, ähm, dann hat Papa, mhm, angefangen zu sagen, mhm, dass ich Türkisch reden soll.“	Mein Vater hat angefangen zu sagen, dass ich Türkisch reden soll.	Vater bittet Türkisch zu Hause zu sprechen.	
6	Absatz 60	„Türkisch und Deutsch kann ich schon richtig gut.“	Türkisch und Deutsch kann ich schon richtig gut.	Kompetenzen in Türkischen und Deutsch: richtig gut.	
7	Absatz 134	<p>„Ja, das ist mir mal oft gekommen.“</p> <p>[Wort im Türkischen, aber nicht in Deutsch?]</p> <p>„Zum Beispiel wusste ich auf Türkisch, aber wusste nicht wie es auf Deutsch heißt. [mhm (bejahend)]. Und dann aber Dings umgekehrt war es leider nicht. Ich wusste alles auf Türkisch, aber auf Deutsch leider nicht so viel, weil ich hatte, meine Muttersprache ist Türkisch [mhm (bejahend)].“</p>	Es ist schon oft vorgekommen, dass ich ein Wort auf Türkisch wusste, aber auf Deutsch nicht. Also alles auf Türkisch wusste, aber auf Deutsch leider nicht. Das ist umgekehrt noch nicht vorgekommen. Meine Muttersprache ist Türkisch.	<p>Türkisch: Muttersprache</p> <p>Im Türkischen Kenntnis über Wörter, die im Deutschen nicht gekannt werden. Aber nicht umgekehrt.</p>	

8	Absatz 152 und Absatz 154	<p>[Wichtigkeit die Sprache weiter zu lernen?]</p> <p>„Weil, weil es [Türkisch] meine Muttersprache ist und (betont) ähm und wir in die Türkei gehen, wenn wir ein Ausflug machen [...].“</p> <p>In der Türkei habe ich dann leider noch keine Freunde, aber ich habe ähm mein Oma und Opa da.“</p>	<p>Weil Türkisch meine Muttersprache ist und wir manchmal einen Ausflug in die Türkei machen.</p> <p>In der Türkei habe ich leider noch keine Freunde. Aber ich habe meine Großeltern.</p>	<p>Türkisch: Muttersprache</p> <p>In der Türkei: Großeltern</p>	<p>K (Nr.4,5) Engagement der Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Vater bittet um Türkischsprechen mit ihm und bemüht sich um Wortschatzarbeit seines Sohnes <p>K (Nr.10) Mehrsprachigkeit als Potential zur gegenseitigen Hilfestellung in sozialen Situationen außerhalb der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachwissen im Englischen, um einer Person zu helfen <p>K (Nr.12) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzarbeit eine Sprache nach der anderen
9	Absatz 68	[Eintritt in die Schule] „Da war ich etwas schüchtern. Da konnte ich auch Deutsch.“	Ich habe zum Eintritt in die Schule etwas schüchtern und konnte auch Deutsch.	Beim Eintritt in die Schule: bereits Deutschkenntnisse	
10	Absatz 108	<p>„Ja, weil, Dings, also bei Englisch habe ich auf jeden Fall so eine schöne Erfahrung, weil ich war, so Dings, ich war so ähm bei McDonalds und da war da so eine Frau, ich war mit meinem Cousin bei MacDonalds und da war so eine Frau, die brauchte Hilfe [mhm (bejahend)] also mit Hilfe meine ich so, sie, oder war es ein Kind, keine Ahnung und so Dings und dann</p>	In Bezug auf Englisch habe ich eine schöne Erfahrung. Ich war mit meinem Cousin bei McDonalds und konnte einer Frau helfen, indem ich Englisch gesprochen habe.	<p>Außerschulischer Sprachgebrauch:</p> <p>Schöne Erfahrung mit Englisch:</p> <p>Mit Englisch sprechen einer Frau bei MacDonalds helfen</p>	

		habe ich ein bisschen mit der Englisch gesprochen.“			K (Nr.13) Positive Einstellung gegenüber dem KOALA Programm - Am besten: lesen zu dürfen und keine schwierigen Aufgaben zu bekommen
11	Absatz 112	„Weißt du was und meine Cousins waren so erstaunt, weil sie haben sich gewundert, wie schön ich Englisch spreche.“	Meine Cousins waren erstaunt wie gut ich Englisch spreche.	Erstaunen über gute Englischkenntnisse von Familienmitgliedern	
12	Absatz 86	[die Türkischlehrkraft im Regelunterricht] „Manchmal ist der da und dann übersetzt er das mit uns auf Türkisch, die deutschen Wörter.“	Manchmal ist die Türkischlehrkraft im Unterricht und übersetzt die deutschen Wörter auf Türkisch.	KOALA-Stunde: Türkischlehrkraft übersetzt deutsch Wörter ins Türkische	K (Nr.14) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule - Schule, an der man alle Sprachen sprechen kann.
13	Absatz 96	„Am meisten gefällt mir beim Türkischunterricht, dass ich, ähm, dass wir lesen dürfen und (betont) und mhm nicht so schwere Hausaufgaben bekommen.“	Ich finde am Türkischunterricht am besten, dass wir lesen dürfen und nicht zu schwere Aufgaben bekommen.	Türkischunterricht: Am besten: Lesen und nicht schwere Aufgaben	
14	Absatz 148	„Ich würde so ne Schule wählen, bei dem man alle Sprachen sprechen kann, das wäre das schon. [...]“	Ich würde eine Schule wählen, an der man alle Sprachen sprechen kann. Das fände ich schön.	Wunsch an weiterführende Schule:	

				Alle Sprachen können gesprochen werden	
15	Absatz 150	„Weil Dings mehr Sprachen desto besser kannst du Menschen verstehen.“	Weil je mehr Sprachen man kann, desto besser kann man Menschen verstehen.	Kenntnis von Sprachen ermöglicht Verstehen von Menschen. Je mehr Sprachen, desto mehr Menschen werden verstanden	

S4 Samira

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 2	„Ich habe, ich habe Türkisch an den Händen und am Kopf gemalt, weil ich mit Händen ganz viel beim Türkisch sprechen zeige [mhm (bejahend)] und ich, und ich habe ja mit, also mit dem Kopf ja auch, was ich auch mit reden mache [mhm (bejahend)] deshalb habe ich auch auf den Kopf gemacht und auch bei Englisch und bei Türkisch, ähm bei Englisch und Deutsch.“	Ich habe Türkisch an die Hände und den Kopf gemalt. Ich zeige Dinge beim Türkischsprechen. An den Kopf habe ich gemalt, was ich auch mit reden mache, bei Englisch, Deutsch, Türkisch.	Türkisch: Hände und Kopf Beim Türkischsprechen werden Dinge gezeigt Kopf: Englisch, Deutsch, Türkisch sind gesprochene Sprachen	K1 (Nr.1) Vorhandensein von Sprachen und Einteilung ebendieser - Türkisch - Deutsch - Englisch K2 (Nr. 2) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner: -Türkisch: Vater -Deutsch: Freunde und Familie Kontexte: Deutsch: Unterricht
2	Absatz 12	„Also, manchmal spreche ich mit meinem Papa, also meistens mit meinem Papa Türkisch und im Unterricht spreche ich Deutsch, ähm Englisch und mit der Familie und den Freunden auch, auch Deutsch, also Deutsch.“	Türkisch spreche ich meistens mit meinem Papa. Deutsch und Englisch spreche ich im Unterricht und mit Freunden und der Familie Deutsch.	Türkisch: Papa Deutsch: im Unterricht mit Freunden und Familie Englisch: im Unterricht	

3	Absatz 8 und Absatz 10	[Gedanken] „Manchmal mit der Sprache, manchmal mit der Sprache, manchmal mit der Sprache.“ “Eher getrennt.”	Ich denke mal auf der Sprache und mal auf der anderen Sprache. Aber das passiert eher getrennt.	Denken: In beiden Sprachen, aber getrennt	Englisch: Unterricht K (Nr.5,6,7) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden - Türkischlehrkraft fragt auch nach Wortbedeutungen auf Türkisch - Der Fokus ist beim Lesen von Texten auf der deutschen Sprache - Es besteht die Wahlmöglichkeiten beim Texteschreiben: auf Türkisch oder auf Deutsch
4	Absatz 22	„Also am Ende der, dem normalen Unterricht habe ich dann manchmal eine oder manchmal zwei Stunden Türkisch.“	Nach dem normalen Unterricht habe ich manchmal zwei Stunden Türkisch.	Türkischunterricht: Nach dem normalen Unterricht	
5	24	„Bei Deutsch zum Beispiel da, da kommt manchmal (Name Türkischlehrkraft) und sagt und fragt uns was das auf Türkisch und bedeutet.“	Manchmal kommt (Name der Türkischlehrkraft) in den Deutschunterricht und fragt uns nach der Bedeutung im Türkischen.	KOALA – Stunde Türkischlehrkraft im Deutschunterricht -Wortbedeutungen werden auf Türkisch erfragt	
6	30	[Lesen von Texten in dem Koala Unterricht] „Dann (...) dann sagen wir das normalerweise nur in Deutsch.“	Wir sagen die Bedeutung dann normalerweise nur in Deutsch.		

7	28	„Also zum Beispiel beim Textschreiben da können (betont) wir das auch auf Türkisch schreiben.“	Wenn wir zum Beispiel einen Text schreiben, dann haben wir die Wahl und können es auch auf Türkisch schreiben.	KOALA-Stunde Text kann auf Deutsch oder Türkisch geschrieben werden	K (Nr.8,9,10) KOALA Stunden: Förderumfang als erhöhter Arbeitsaufwand - Die zusätzliche Wort-schatzarbeit wird als Mehraufwand und als schwierig erlebt K (10) Erwartungen und Wünsche an weiterführende Schule - Nach dem Regelunterricht Türkischunterricht - Entlastender: Türkischunterricht nachgeschaltet, um nacheinander überlegen zu können
8	38	[KOALA Stunden] „Weil dann muss ich immer noch mehr machen und dann ist das so schwierig, weil ich das immer, auf eine andere Sprache, zum Beispiel Türkisch übersetzen muss und dann ist das manchmal schwer.“	Ich finde es manchmal schwierig, dass ich die Übersetzung auf Türkisch immer noch machen muss.	KOALA-Stunde: Schwierigkeit: Die zusätzliche Übersetzung	
9	48	[KOALA Stunden] „Weil dann muss ich immer ich mehr noch mehr machen.“	Weil ich dann mehr machen muss.	KOALA-Stunde: Schwierigkeit: Mehraufwand	
10	58 und 62	[Wunsch an weiterführende Schule] „Also, normaler Unterricht und dann später ein bisschen Türkisch, nach dem normalen Unterricht [...].“	Normaler Unterricht und im Anschluss Türkischunterricht.		

		„Weil dann muss ich ja, dann kann ich ja nacheinander das überlegen und nicht alles auf einmal.“	Damit ich nacheinander überlegen kann.		
--	--	--	--	--	--

S5 Fred

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 128	„Ja, sehr, ist ja meine Muttersprache [Türkisch].“	Türkisch ist meine Muttersprache.	Türkisch: Muttersprache	K1 (Nr.1, 11,35) Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: Muttersprache - Deutsch - Arabisch - Englisch K2 (2, 11,12,13, 14) Kriterien der Sprachauswahl Kontexte: <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: Türkei, zu Hause, Türkischunterricht
2	Absatz 132	„Ja, und es ist auch schwierig für mich, denn ich, als ich geboren, ich bin in Deutschland geboren, und ein Jahr danach, als ich ein Jahre alt war sind wir zu Deutschland gezogen, da war ich bis ich zwei Jahre alt geblieben war, dann sind wir wieder nach Deutschland geflogen und dann, als ich dann drei Jahre war, sind wir wieder zur Türkei geflogen und als ich dann vier Jahre alt war und ich mein erstes Videospiel gespielt habe, sind wir dann wieder nach Deutschland und danach sind wir in den Ferien mal wieder in die Türkei, vier oder fünf Mal nochmal zu den Ferien gegangen, zur Türkei, und sonst und danach, nach den letzten Ferien, in den Sommerferien, als ich fünf	Ich bin in Deutschland geboren und war in Deutschland bis zu meinem zweiten Lebensjahr. Als ich drei Jahre alt war sind wir zurück in die Türkei. Als ich vier Jahre alt war sind wir wieder zurück nach Deutschland. Anschließend sind wir in den Ferien nochmal in die Türkei gefahren. Als ich fünf Jahre alt war sind wir nicht mehr in die Türkei, sondern nach Berlin gefahren.	Deutschland: 0-3 und ab dem 4. Lebensjahr Türkei: 3.-4. Lebensjahr Urlaub in der Türkei, ab 5. Lebensjahr in Berlin	

		Jahre alt war, sind wir nicht mehr dahin gegangen aber dafür fahren wir nach Berlin immer wieder.“			<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch: Deutschland, in der Schule, auf der Straße - Arabisch: Moschee, Lesen des Korans
3	Absatz 134	„Also, wenn ich ein Jahr lang in einem Land bin, vergesse meistens die andere Sprache und ich bin ja ein Jahre alt und der Mischmasch hat sich auch meistens dadurch entwickelt, dass ich als Baby war, haben die Deutsch gesprochen in Deutschland, als ich dann in die Türkei kam, haben die dann neben mir Türkisch gesprochen [mhm (bejahend)]. Ich glaube dadurch hat sich dann so ein Mischmasch entwickelt.“	Wenn ich ein Jahr in einem Land lebe, dann vergesse ich die Sprache, die dort nicht gesprochen wird. Ich denke, dass der Mischmasch der Sprache dadurch entstanden ist, dass Menschen um mich herum in jungem Alter entweder in der Türkei Türkisch oder in Deutschland Deutsch gesprochen haben.	Mischmasch der Sprachen: durch Umzüge zwischen den Ländern Deutschland und Türkei und dem damit wechselnden sprachlichen Umfeld.	<p>Gesprächspartner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: Mutter, Freunde <p>K3 (Nr.3,4,5,6,7) Perspektivierung des Sprachkönnens/ressourcenorientiert</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundsätzlich: eine Mischung der Sprachen - Türkisch: fließend - Deutsch: fließen und noch Fehler und
4	Absatz 4	„Also, ich habe das Meiste auf den Kopf gemalt [mhm (bejahend)]. Also, ich habe Deutsch auf den Kopf gemalt, denn ich habe das auch auf dem Gehirn und dem Mund, weil ich es fließend sprechen kann [mhm	Deutsch kann ich fließend sprechen. Deswegen habe ich es auf dem Kopf, in das Gehirn und auf den Mund gemalt. Ich kenne im	Deutsch: fließend Kenntnis über fast jedes Wort, außer fachlicher	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch: fließen und noch Fehler und

		(bejahend)] und ich kenne fast jedes Wort außer in Mathe und so, da muss ich noch lernen und (...) ich habe, bei Türkisch ist das das Gleiche, das kann ich auch fließend sprechen und so [mhm (bejahend)] und Arabisch habe ich dann dahin geschrieben, weil ich kann es sprechen, aber ich verstehe nichts.“	Deutschen fast jedes Wort, außer zum Beispiel in Mathe. Für Mathematik muss ich noch Vokabular lernen. Im Türkischen ist es wie im Deutschen. Auch Türkisch kann ich fließend sprechen. Arabisch kann ich sprechen, aber ich verstehe nichts.	Wortschatz zum Beispiel Mathematik Türkisch: fließend Arabisch: sprechen aber nicht verstehen	fehlender Wortschatz in Mathematik - Arabisch: kontextgebunden lesen, sprechen aber Verständnisprobleme - Englisch: guter Umgang K (Nr.8) non-verbaler Sprachgebrauch: Einsatz der Hände - Im Englischen beim Vergessen eines Wortes K (15,16) Engagement der Eltern - Mutter ist Türkischlehrerin
5	Absatz 28	[dominante Sprache vor der Schule] „Türkisch. [Türkisch]. Das konnte ich fließend, weil Deutsch hatte ich noch richtig viel Fehler.“	Türkisch konnte ich fließend bevor ich in die Schule kam. Im Deutschen hatte ich noch viele Fehler.	Sprachkenntnisse vor dem Schuleintritt: Türkisch: fließend Deutsch: noch Fehler	
6	Absatz 90	„[...] Türkisch kann ich fließend [...]“		Türkisch: fließend	
7	Absatz 100	„Ja, weil ich Arabisch nur sprechen kann, in den Mund und die hier haben ich zum Gehirn und auch ein bisschen zum Mund und meinen	Arabisch habe ich zum Mund gemalt, weil ich	Arabisch: fließend lesen und sprechen	

		Ohren gemalt, denn ich kann die fließend lesen, lernen und perfekt und Englisch habe ich jetzt zu meinen Händen gemalt, weil ich damit gut umgehen kann.“	Arabisch nur sprechen kann. ... kann ich fließend lesen. Englisch habe ich zu meinen Händen gemalt, weil ich damit gut umgehen kann.	Englisch: guter Umgang	<ul style="list-style-type: none"> - Mutter bereitet Themen des Türkischen mit ihrem Sohn vor <p>K (Nr. 17,18) Code-Switching</p> <ul style="list-style-type: none"> -zu Hause -Mischen der Sprachen innerhalb von einem Satz <p>K (Nr.20,21,22) Die Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch ist Unterrichtssprache - die türkische Sprache wird nur nach Aufforderung der Türkischlehrkraft benutzt - Deutsch kann benutzt werden, wenn ein
8	Absatz 8	„Und Englisch habe ich zu den Händen gemacht, denn wenn ich schon Englisch spreche, versuche ich, wenn ich ein Wort falsch sagen, so mit meinen Händen zu zeigen.“	Englisch habe ich zu den Händen gemalt, weil wenn ich ein Wort vergesse, dann zeige ich es mit den Händen.	Englisch: beim Vergessen eines Wortes Einsatz der Hände	
9	Absatz 12	„[...] Und Englisch spreche ich in der Englischstunde.“	In der Englischstunde spreche ich Englisch.	Englisch: Englischstunde	
10	Absatz 6	„Gar nichts, ich kann kein Arabisch, ich kann nur lesen.“	Ich kann im Arabischen nur lesen.	Arabisch: lesen	
11	Absatz 16	„Also, Arabisch kommt ja vom Islam und ich glaube an den Islam. Deswegen hat Arabisch eine andere Bedeutung für mich als, und	Arabisch kommt vom Islam. Ich glaube an den Islam. Daher hat Arabisch	Bedeutung der Sprachen:	

		Türkisch ist ja meine Muttersprache, das hat also auch eine andere Bedeutung, und Deutsch spreche ich ja hier. Türkisch spreche ich zum Beispiel nur mit, in der Moschee spreche ich nur Türkisch und zu Hause.“	eine andere Bedeutung für mich als Türkisch. Türkisch ist meine Muttersprache und ich spreche die Sprache zu Hause und in der Moschee ausschließlich. Deutsch spreche ich hier (in der Schule).	Arabisch: Islam und Glaube an den Islam Türkisch: Muttersprache und alltägliche Sprache zu Hause und in der Moschee Deutsch: in der Schule	Wort im Türkischen unbekannt ist - Deutsch als Zielsprache und Türkisch als Zusatzsprache oder auch Unterrichtsthema K (Nr. 23) Positive Einstellung gegenüber dem KO-ALA Programm
12	Absatz 12	„[...] Arabisch spreche ich, wenn ich zur Moschee muss und Koran lese, denn der Koran ist ja vollkommen komplett auf Arabisch geschrieben, da muss ich es lesen können [...].“		Arabisch: lesen des Korans	- War in der ersten Klasse wegen mangelnder Deutschkenntnisse wichtig.
13	Absatz 20	[Während des Corona bedingten Schulausfalls] „Also, da habe ich, ich habe per Skype mit trotzdem Moschee gemacht, da habe ich dann Arabisch gelesen und Türkisch gesprochen [mhm (bejahend)] mit meine Mutter und mit meinen Freunden da (...) und Englisch habe	Ich hatte Moschee per Skype, was Türkisch lesen bedeutet hat. Mit meiner Mutter und Freunden habe ich Türkisch gesprochen. Englisch habe ich zusätzlich zu den Hausaufgaben am Handy meiner Mutter	In der Corona bedingt schulfreien Zeit: -Moschee per Skype -Türkisch mit Mutter und Freunden	- Bedeutsam um neue Wörter zu lernen K (Nr.24) Bildungssprache: Fehlender fachspezifischer Wortschatz im Türkischen

		ich noch ab und zu am Handy von meiner Mutter nachgeguckt, damit ich nichts vergesse und habe auch ab und zu trainiert und wir hatten ja auch Hausaufgaben [...].“	geübt, damit ich nichts vergesse.	-Englisch: zusätzliche Aufgaben übers Handy	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlender Wortschatz in fachspezifischer Bildungssprache K (Nr.25,26) Koordination der Sprachen in den KO-ALA Stunden <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzarbeit auf Deutsch und Türkisch - Arbeitsblätter auf Deutsch und auf Türkisch - Die inhaltlich gleiche Aufgabe für beide Sprachen erleichtert den Zugang zum Material
14	Absatz 12	„Also, Türkisch spreche ich meistens zu Hause und im Türkischunterricht. Deutsch spreche ich in der Schule und in der Straße, damit die anderen mich auch verstehen. [mhm (bejahend)] [...]“	Türkisch spreche ich am meisten zu Hause und im Türkischunterricht. Deutsch spreche ich in der Schule und auf der Straße, damit mich jeder dort versteht.	Türkisch: im Türkischunterricht und zu Hause Deutsch: Schule, Straße	
15	Absatz 90	„Türkisch ist sehr anders, denn Türkisch kann ich fließend [mhm (bejahend)] da ist es auf jeden Fall leichter und (Name der Türkischlehrkraft) macht meistens eine CD auf und da können wir hören. Meine Mutter ist ja selber Türkischlehrerin also [mhm (bejahend)] habe ich ja auch ein Vorteil.“	Im Türkischen ist es anders, weil ich Türkisch fließend kann. (Name der Türkischlehrkraft) spielt eine CD ab. Meine Mutter ist auch Türkischlehrerin, was für mich ein Vorteil ist.	Türkisch: fließend Engagement/berufliche Tätigkeit der Mutter: Türkischlehrerin	

16	Absatz 92	„Also, meine Mutter bringt mir meistens schon alles, in sage meine Mutter das Thema meistens und sie sagt mir das Thema und weil meine Mutter selber Türkischlehrerin ist weiß sie wie anstrengend das ist was beizubringen und lässt mich dann meistens an ihr Handy und lässt mich mal google recherchieren und erklärt mir das auch.“	Meine Mutter ist auch Türkischlehrerin. Da sie die Schwierigkeiten und Themen kennt bringt sie mir häufig schon vorher bei worum es geht. Dabei darf ich ihr Handy benutzen, im Internet recherchieren und nach Erklärungen fragen.	Engagement/berufliche Tätigkeit der Mutter: Türkischüben zu Hause.	<p>K (Nr.26,28) KOALA Stunden: Förderumfang als erhöhter Arbeitsaufwand</p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkischstunden auf Grund des dadurch verlängerten Schultags anstrengend - Demotivation auf Grund des zusätzlichen Zeitaufwand und teilweise auf Grund der inhaltlichen Wiederholung <p>K (Nr.29, 30) zeitliche Strukturierung in den KOALA Stunden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Positiv: die Lehrkräfte korrigieren doppelt so schnell
17	Absatz 94	„Meistens so eine Mischung. Ich rede zu Hause Türkisch, aber meistens auch so eine Mischung [mhm (bejahend)]. Manchmal sagen wir Türkisch und Deutschwörter so gemischt.“	Meistens rede ich eine Mischung aus Türkisch und Deutsch zu Hause, was bedeutet, dass wir manchmal türkische und deutsche Wörter mischen.	Zu Hause: Mischen von deutschen und türkischen Wörtern	
18	Absatz 96	„Zum Beispiel wir sagen, (...) wir sagen zum Beispiel die Hälfte des Satzes Türkisch oder Mischmasch ist sowas nein Mischmasch von Türkisch und Deutsch meistens sowas (unv.).“	Wir sagen zum Beispiel die eine Hälfte des Satzes auf Türkisch und die andere Hälfte auf Deutsch.	Mischen von Türkisch und Deutsch in einem Satz	

19	Absatz 18	[Türkisch in der Schule] „Nur in der Türkischstunde.“	Türkisch spreche ich nur in der Türkischstunde.	Türkisch in der Schule: Nur in der Türkischstunde	<ul style="list-style-type: none"> - Negativ: die verbale Vermittlung dauert auf Grund der Übersetzung zwischen den Sprachen doppelt so lange und dadurch ist die aktive Arbeitszeit seitens der Schüler*innen reduziert <p>K (Nr.31,32) Kreativer Umgang mit Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfinden einer Geheimsprache
20	Absatz 44	„Also, im Koala-Unterricht darf ich nur Deutsch sprechen, nur wenn (Name der Türkischlehrkraft) mich was auf Türkisch sagt, darf ich es auch, muss ich es auch auf Türkisch antworten und nicht auf Deutsch. Aber wenn ich ein Wort, aber wenn ich das Wort auf Türkisch nicht weiß, kann ich auch auf Deutsch antworten.“	Im KOALA Unterricht darf ich nur Deutsch sprechen. Eine Ausnahme ist, wenn ich etwas auf Türkisch gefragt werde, dann darf ich auch auf Türkisch antworten. Wenn ich es dann auf Türkisch nicht weiß, dann kann ich es auch auf Deutsch sagen.	KOALA-Stunde: -nur Deutsch außer es ist etwas auf Türkisch gefragt -wenn Wissenslücke im Türkischen, dann Deutsch	
21	Absatz 46	„Eigentlich nicht, müssen Deutsch [Deutsch hauptsächlich] ist ja auch Deutschunterricht [mhm (bejahend)]. Ist zwar Koala, da ist zwar Koala drin, aber ist meistens Deutschunterricht oder Sachunterricht.“	Wir müssen Deutsch im Koala Unterricht sprechen, denn vordergründig ist es Deutschunterricht oder Sachunterricht und Türkisch nur zusätzlich.	KOALA-Stunde -Deutsch- oder Sachunterricht mit Türkisch als Zusatz	

K (Nr.31,32) Kreativer Umgang mit Sprache

K (Nr.33,34) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule

22	Absatz 58	„Also, machen wir getrennt [mhm (bejahend)]. Aber das ist fast das Gleiche, denn das ist wie so eine Mischung aus eine Deutschstunde und eine Türkischstunde, ist sowas wie eine Mischung, entweder wir sprechen Deutsch, aber meistens geht es um Türkisch [mhm (bejahend)]. Also, ist schon ein komisches Gefühl zwei Stunden auf einmal zu machen.“	Also, wir machen das mit den Sprachen getrennt. Es ist wie eine Mischung aus einer Deutschstunde und einer Türkischstunde und es fühlt sich so an, als hätten wir zwei Stunden auf einmal. Wir sprechen Deutsch aber es geht auch meistens um Türkisch.	KOALA-Stunde -Mischung aus Deutsch und Türkischstunde -Deutsch als Unterrichtssprache mit Türkisch als Thema	<ul style="list-style-type: none"> - Keine konkrete Präferenz gegenüber einer konzeptuellen Durchsetzung <p>K (Nr.35) Bedeutsamkeit der Sprachen und des Sprachenlernens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe Wichtigkeit und dabei manchmal wichtiger als Deutsch
23	Absatz 24 und 26	„Und beim Lernen machen wir das meistens so, ähm, (Name der Türkischlehrkraft) unser Türkischlehrer holt Blätter [mhm (bejahend)] (...) holt Blätter, die wir dann arbeiten müssen und erklärt das, dann lernen wir die Blätter. Manchmal müssen wir Sachen auswendig lernen, manchmal müssen wir in unserem Türkischheft dann arbeiten, manchmal bringt der so welche Blätter mit [mhm (bejahend)] dann kommt ja auch in Koala und im Koala-Unterricht machen wir dann so, dass ähm (Name	Wenn wir lernen machen wir das meistens so, dass die Türkischlehrkraft uns Arbeitsblätter gibt, die wir bearbeiten. Manchmal müssen wir auch auswendig lernen oder im Türkischheft arbeiten. Im KOALA Unterricht funktioniert das so, dass die Klassenlehrerin oder	KOALA-Stunde -Arbeitsblätter oder Türkischheft -Türkischlehrkraft übersetzt, was Regellehrkraft gesagt hat -in der ersten Klasse war das Konzept wegen noch	

		<p>der Klassenlehrerin) unsere Klassenlehrerin oder (Name der Deutschlehrkraft) unsere Deutschlehrerin was Sätze sagt und (Name der Türkischlehrkraft) übersetzt es dann auf Deutsch und der ersten Klasse habe ich das wirklich sehr gebraucht, denn ich konnte damals Deutsch noch nicht fließend lesen, aber schon mit fünf, da als ich erst mit fünf in den Kindergarten gekommen bin, hatte ich ja auch nicht so viel Zeit fließend zu lernen [mhm (bejahend)] damals habe ich es echt gebraucht, jetzt brauche ich es immer noch, ich lerne immer neue Wörter auf Türkisch und so kennen und auf Deutsch. Aber im ersten Schuljahr habe ich es wirklich gebraucht“ [...]</p> <p>„In Türkisch habe ich neue Wörter gelernt und auf Deutsch.“</p>	<p>Deutschlehrerin Sätze sagt und die Türkischlehrkraft diese Sätze dann übersetzt.</p> <p>In der ersten Klasse habe ich das sehr gebraucht, weil ich Deutsch noch nicht fließend lesen konnte. Als ich mich fünf in den Kindergarten gekommen bin, hatte ich keine Zeit es fließend zu lernen. Jetzt brauche ich die Unterstützung immer noch und lerne immer noch neue Wörter auf Türkisch und auf Deutsch kennen. Aber im ersten Schuljahr habe ich es sehr gebraucht.</p> <p>Ich lerne neue Wörter auf Türkisch und auf Deutsch.</p>	<p>nicht fließender Deutschkenntnisse wichtig</p> <p>-denn vor der Schule gab es im Kindergarten keine Zeit Deutsch fließend zu lernen</p> <p>-Unterstützung wird jetzt (3.Klasse) noch gebraucht, um neue Wörter zu lernen, auf Türkisch und auf Deutsch</p>	
--	--	---	--	---	--

24	Absatz 136	„Es gibt natürlich Wörter, die ich nicht weiß, Mathe und so [im Türkischen].“	Es gibt fachspezifisches Vokabular, das ich nicht kenne, wie ein Mathematik.	Mathe: unbekannte Worte	
25	Absatz 38	„Also (Name der Regellehrkraft) oder (Name der Deutschlehrkraft) sagt Sätze (Name der Türkischlehrkraft) und sagt dann zu (Name der Türkischlehrkraft) oder (Name der Türkischlehrkraft) macht das selber übersetzt es dann auf Türkisch [mhm (bejahend)] und wir müssen auch manchmal doppelt arbeiten, aber macht auch Spaß, wir müssen manchmal zum Beispiel, wenn wir was auf Türkisch-Deutsch gemacht haben, müssen, drehen wir meistens das Blatt um und machen das noch auf Türkisch, macht Spaß.“	Die Regellehrkraft oder die Deutschlehrkraft sagt Sätze, die die Türkischlehrkraft anschließend übersetzt. Das bedeutet, dass wir auch manchmal die doppelte Arbeit haben, weil wir beispielsweise die Aufgabe dann noch auf Türkisch machen müssen. Macht jedoch Spaß.	KOALA-Stunde: Arbeitsaufwand erhöht da doppelte Arbeit	
26	Absatz 48	„Denn ich weiß ja alles schon, wenn ich es auf Deutsch aufgeschrieben habe, weiß ich ja schon alles, wenn ich es umdrehen macht es	Ich weiß dann alles schon, wenn ich die Aufgabe zuerst auf Deutsch gemacht habe und sie dann noch auf Türkisch machen soll. Es	KOALA-Stunde: Die Aufgabe in beiden Sprachen zu machen im	

		für mich keinen Unterschied, ist dann voll einfach.“	macht dann für mich keinen Unterschied und fällt mir leicht.	Anspruch leicht, weil inhaltlich gleich.	
27	Absatz 54	„Also mir gefallen die Spiele sehr, die wir freitags spielen [mhm (bejahend)] und manchmal, manchmal will ich auch garnicht Türkisch machen, weil ich muss um sieben Uhr aufstehen, ich wohne in Porz und der Weg dauert eine Stunde und ich muss ja auch pünktlich da sein. Vor dem Corona musste ich dann auch fast sechs Uhr aufstehen, damit ich mich vorbereiten kann und wir pünktlich da sind [mhm (bejahend)] und wenn man so früh aufsteht, dann ist man ja erschöpft [mhm (bejahend)] montags, wenn die Schule neu begonnen hat und dann haben wir zwei Stunden Türkisch nacheinander, dann ist das manchmal schon anstrengend, aber macht auf jeden Fall Spaß.“	Ich mag die Spiele, die wir freitags spielen. Manchmal möchte ich gar kein Türkisch machen. Denn ich stehe um sieben Uhr auf und vor Corona sogar um sechs Uhr, um pünktlich in der Schule zu sein. Deswegen ist der Tag lange und erschöpfend und dann auch die zwei Stunde Türkisch montags anstrengend. Aber macht auch Spaß.	Türkisch an der Schule: Arbeits- und Zeitaufwand erhöht, was negativen Einfluss auf die Motivation hat	

28	Absatz 34	<p>[Türkischlehrkraft mit im Klassenzimmer]</p> <p>„[...] Aber manchmal hat das auch genervt. Denn in Deutsch hatten wir, wenn wir in Deutsch zum Beispiel ähm ein Thema machen, das machen wir dann auf Deutsch. Und wenn danach, nach einer Stunde, nach einer Schulstunde dann die Schule fertig ist und für die meisten, die Deutschen und ich dann zu Türkischunterricht gehe [mhm (bejahend)] dann wiederholen wir das Gleiche auf Türkisch, manchmal nervt das schon, aber ich mache dann das gleiche Thema noch einmal, also ist manchmal auch nervig, aber macht auf jeden Fall Spaß.“</p>	<p>Manchmal nervt es auch, dass alle Schulschluss haben und ich das Gleiche, was ich in Deutsch gemacht habe, auch noch in Türkisch mache. Aber es macht auf jeden Fall Spaß.</p>	<p>Türkisch an der Schule:</p> <p>Teilweise negative Gefühle gegenüber dem geringeren Arbeitsumfang der Mitschüler: früher Schulende und dem inhaltlich gleichen Stoff zur Deutschstunde.</p> <p>Es macht trotzdem Spaß</p>	
29	Absatz 62	<p>„[...] also ich mache erst mal das Gute, wenn wir viel schreiben müssen, dann muss der Lehrer fünf Minuten, drei Minuten oder so was bei einem Kind bleiben und beim Koala-Unterricht gibt es ja zwei Lehrer und die können dann doppelt schnell kontrollieren, das geht auch schneller, schwierig ist, dass es,</p>	<p>Gut am KOALA Unterricht ist, dass wenn wir viel schreiben müssen, die Korrekturarbeit mit zwei Lehrkräften doppelt so schnell geht. Dabei ist jedoch schwierig, dass wir</p>	<p>KOALA-Stunde</p> <ul style="list-style-type: none"> -zwei Lehrkräfte korrigieren doppelt so schnell -die Redeanteile der Lehrkräfte sind wegen 	

		dass wir nicht so viel Zeit kriegen, weil (Name der Türkischlehrkraft) muss ja auch immernoch auf Türkisch übersetzen. Macht auf jeden Fall Spaß.“	nicht so viel Zeit, weil die Übersetzung ins Türkische noch stattfindet. Aber es macht auf jeden Fall Spaß.	der Übersetzung doppelt so lang -macht Spaß	
30	Absatz 64	„[...] wir haben irgendein Thema [mhm (bejahend)] und beim Thema müssen wir dann zum Beispiel, also erklärt die Lehrerin uns irgendwas und (Name der Türkischlehrkraft) sagt das Gleiche auf Türkisch, also was eigentlich fünf Minuten dauert, verdoppelt sich dann auf zehn Minuten.“	Bei irgendeinem Thema erklärt die Regellehrkraft etwas und die Türkischlehrkraft übersetzt das. Dabei dauert was eigentlich fünf Minuten dauert, zehn Minuten, also doppelt so lange.	KOALA-Stunde: Erklärungen seitens der Lehrkräfte dauern wegen der Übersetzung doppelt so lange	
31	Absatz 80	„ja, wenn man zum Beispiel eine Sprache erfindet hat es ja auch was mit Phantasie zu tun [okay]. Ich habe mal mit meiner Schwester eine eigene Geheimsprache gemacht, nur wir hatten einen Monat gebraucht bis wir überhaupt die Hälfte kannten [mhm (bejahend)] und das ist ja schon schwierig eine neue Sprache zu lernen.“	Wenn man eine Sprache erfindet, dann hat das mit Phantasie zu tun. Ich habe mit meiner Schwester eine Geheimsprache erfunden und wir haben einen Monat gebraucht bis wir die Hälfte kannten, weil es	Sprache und Phantasie: Geheimsprache erfunden	

			schwierig ist eine neue Sprache zu lernen.		
32	Absatz 108	„die besteht aus Zahlen und Buchstaben, zum Beispiel hallo bedeutet bei uns 248a67. Ist ja schonmal ein langes Wort.“	Die Geheimsprache besteht aus Zahlen und Buchstaben. Hallo bedeutet 248a67, was ein langes Wort ist.	Geheimsprache besteht aus Zahlen und Buchstaben	
33	Absatz 122	[weiterführende Schule] „Also, dann stelle ich es mir so vor, man darf Englisch reden und Deutsch, aber auch Türkisch.“	Ich stelle mir vor, dass man Englisch und Deutsch reden darf. Aber dass man auch Türkisch reden darf.	Wunsch an weiterführende Schule: Englisch, Deutsch, Türkisch erlaubt	
34	Absatz 126	[Sprachunterricht an der weiterführenden Schule] „Deutsch und Türkisch oder Deutsch oder Türkisch, ist egal.“			
35	Absatz 128 und	[Wichtigkeit die Sprache weiterzulernen] „Ja, sehr, ist ja meine Muttersprache.“ [...]	Es ist mir wichtig, dass ich Türkisch lerne, weil es meine Muttersprache ist. Die Sprache ist manchmal	Bedeutung des Türkischlernens: Türkisch: Muttersprache	

	130	„Manchmal ist es sogar wichtiger als Deutsch für mich.“	sogar wichtig als Deutsch für mich.	Türkisch manchmal wichtig als Deutsch	
--	-----	---	-------------------------------------	---------------------------------------	--

S6 Joe

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 12	[zu Hause] „Türkisch, Deutsch und Bulgarisch, drei Sprachen.“	Zu Hause spreche ich Türkisch, Deutsch und Bulgarisch.	Zu Hause: Türkisch, Deutsch, Bulgarisch	K1 (Nr.) Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch - Deutsch - Bulgarisch K2 (Nr.6,7,8,10,12) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner: <ul style="list-style-type: none"> - Bulgarisch: Cousine, Mutter, Schwester, Vater - Türkisch: Großeltern - Deutsch: Freunde und deutsch-türkisch gemischt mit Mutter und allen anderen
2	Absatz 80	[Unterricht in den Sprachen] „Und für mich ist es auch gut, weil Kinder können zum Beispiel zwei Sprachen [mhm (bejahend)] und ich kann drei Sprachen [mhm (bejahend)] dann weiß ich mehr und kenne ich mehr Buchstaben und so.“	Es ist gut für mich drei Sprachen zu können, weil ich dadurch mehr Sprachen kann, als andere Kinder, die zum Beispiel zwei Sprachen können. Dann weiß ich mehr Buchstaben und so.	Sprachkönnen: positiv -Mehr Sprachkenntnis als andere Gleichaltrige	
3	Absatz 88 Und 90	[das Mischen von Sprachen] „Nein, das nur zu Hause passiert mir das, aber, dann nicht, in der Schule zu den Kindern sage ich Deutsch, aber zu den Lehrern sage ich nur Deutsch oder nur Türkisch“	Nur zu Hause mische ich, wenn überhaupt die Sprachen. In der Schule spreche ich mit meinen Mitschülern Deutsch und mit	Code-Switching: -Nur zu Hause und nicht in der Schule.	

		„weil ich kenne nicht so gut Wörter im Türkisch, Bulgarisch, Deutsch kenne ich Wörter [mhm (bejahend)] oder ich kenne nicht Wörter in Deutsch, Bulgarisch und Türkisch kenne ich Wörter, ja.“	den Lehrern entweder Deutsch oder Türkisch. Es gibt Wörter, die ich auf Deutsch kenne, aber auf Türkisch und Bulgarisch nicht so gut oder umgekehrt, dass ich Wörter auf Bulgarisch und Deutsch nicht kennen, aber auf Türkisch.	Verwendung der Sprache in der Schule: Mit den Lehrkräften nur eine Sprache; entweder Türkisch oder Deutsch	Kontexte: <ul style="list-style-type: none"> - Bulgarisch: Bulgarien und Schule für Bulgarischunterricht K3 (Nr. 3,4,5,7,12) Perspektivierung des Sprachkönnens/ defizitorientiert <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch und Bulgarisch: Wenig Wortschatzkenntnis - Deutsch: Keine guten Kenntnisse - Bulgarisch: Anfänger - Bulgarisch und Deutsch: nicht so gute Kompetenzen - Bulgarisch: keine guten Kenntnisse und
4	Absatz 64	„Fast jeden Donnerstag gehe ich [...] so eine Therapie wie ich Deutsch lerne, weil ich nicht so gut Deutsch kann.“	Ich gehe zu einer Therapie, weil ich nicht so gut Deutsch kann.	Deutsch: keine guten Kenntnisse	
5	Absatz 68	„bei Bulgarisch kriege ich nur leichte Aufgaben, weil ich noch Anfänger bin [mhm (bejahend)]. Dann geben die mir schwierige, schwierige und schwierige Aufgaben.“	Für Bulgarisch bekomme ich nur leichte Aufgaben, weil ich Anfänger bin. Dann bekomme ich schwierigere Aufgaben.	Bulgarisch: Anfänger	

6	Absatz 6 Und Absatz 14	<p>„Mit meiner Cousine spreche ich Bulgarisch, weil die ist in Bulgarien und muss ich auch mit Bulgarisch sprechen mit meiner Mutter und mit Allen spreche ich halb Türkisch, halb Deutsch so zusammen in eine Sprache.</p> <p>Weil in Deutsch weiß ich ein Wort, was ich nicht in Türkisch und Bulgarisch weiß, in Türkisch weiß ein Wort, aber ich weiß nicht das in Deutsch und Bulgarisch.“</p>	<p>Ich spreche mit meiner Cousine Bulgarisch, weil sie in Bulgarien ist. Mit meiner Mutter muss ich auch Bulgarisch sprechen. Mit allen anderen spreche ich halb Türkisch und halb Deutsch in einer Sprache. Denn manchmal weiß ich ein Wort in Türkisch, dass ich nicht in Deutsch und Bulgarisch weiß, oder ein Wort in Deutsch, dass ich nicht in Türkisch und Bulgarisch weiß.</p>	<p>Gesprächspartner: Cousin: Bulgarisch Mutter: Bulgarisch Mit anderen Personen: halb Türkisch, halb Deutsch Mischen von Sprachen: Unwissen eines Wortes in einer der verfügbaren Sprache aber Wissen in einer anderen der Sprachen.</p>	<p>Schwierigkeit zu schreiben</p> <p>K (Nr.3) Code-Switching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Mischen der Sprachen nur zu Hause - In der Schule: bestimmte Sprachen mit bestimmten Lehrkräften <p>K (Nr.10) Bedeutsamkeit der Sprachen und des Sprachenlernens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wichtigkeit, um mit älteren Familienmitgliedern kommunizieren zu können
7	Absatz 8	<p>„Zum Beispiel, weil wir, weil wir alle nicht so gut Deutsch und Türkisch wissen, meine Mutter und meine Schwester sprechen Bulgarisch, mein Vater auch, aber mit mir sprechen sie nicht so viel Bulgarisch, weil ich das nicht, die Sprache auch, auch nicht so viel kann.“</p>	<p>Meine Mutter, meine Schwester und mein Vater sprechen Bulgarisch. Aber mit mir sprechen sie nicht viel Bulgarisch, weil ich es nicht so gut kann. Wir</p>	<p>Bulgarisch: Mutter, Schwester, Vater Gespräche in Bulgarisch: wenig</p>	<p>K (Nr.11) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule</p>

			können alle nicht so gut Deutsch und Türkisch.	Kompetenz in Bulgarisch: nicht so gut Kompetenz in Deutsch und Türkisch: bei allen nicht so gut	<ul style="list-style-type: none"> - Weitere Sprachen zu lernen, wie Afrikanisch oder amerikanisches Englisch K (Nr.13) KOALA- Stunden: Förderumfang als erhöhter Arbeitsaufwand <ul style="list-style-type: none"> - In drei Sprachen lesen wird als schwierig empfunden K (Nr.14,15,16,17,18) Metasprachliches Bewusstsein <ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedlichkeiten in der morphologischen und syntaktischen Struktur - Unterschiede in der Graphem-Laut Relation, x-h, p-b
8	Absatz 10	„Türkisch spreche ich mit meinem Opa [mhm (bejahend)] spreche ich Türkisch.“	Türkisch spreche ich mit meinen Großeltern.	Großeltern: Türkisch	
9	Absatz 18	„Deutsch und Türkisch spreche ich sehr viel aber sehr, sehr selten spreche ich Bulgarisch.“	Ich spreche Türkisch und Deutsch sehr viel. Aber ich spreche sehr, sehr selten Bulgarisch.	Türkisch und Deutsch: wird viel gesprochen Bulgarisch: wird sehr selten gesprochen	
10	Absatz 94	[Bedeutung Sprachenlernen] „für mich ist das wichtig, weil wenn ich meine, zu meinem Opa gehe, muss (betont) ich nur Türkisch sprechen, dann brauche ich Türkisch und wenn ich mit einem Deutschen rede, zum Beispiel mit einem Freund [mhm (bejahend)], da muss ich auch Deutsch reden, weil die dann keine Sprache verstehen [mhm	Für mich ist es wichtig, dass ich Türkisch lerne, weil ich Türkisch brauche, wenn ich zu meinem Opa gehe, um mit ihm zu reden. Wenn ich mit einem Freund reden, muss ich Deutsch reden, weil diese	Bedeutung des Sprachenlernen: Türkisch: Kommunikation mit Großeltern Deutsch: Freund Bulgarisch: in Bulgarien	

		(bejahend)] und in Bulgarien muss ich Bulgarisch sprechen und verstehen tue ich nicht.“	Person keine andere Sprache versteht. In Bulgarien muss ich Bulgarisch sprechen, obwohl ich es nicht verstehe.	Bulgarisch: kein Verständnis	(Sprachvergleich Bulgarisch-Deutsch) - Unterschiede in Bezug auf das Alphabet bei den Sprache: Deutsch, Türkisch, Bulgarisch
11	Absatz 100	[weiterführende Schule] „Ich könnte ja auch noch ein paar Sprachen lernen, zum Beispiel Englisch oder Afrikanisch, ich weiß, dass Afrika ein Kontinent ist, aber ich habe so gehört, dass in der USA reden die auch so wie Englisch, aber mehr (...) künstlerisch, so wie ein König.“	Ich könnte auch noch andere Sprachen lernen, zum Beispiel Englisch oder Afrikanisch. Ich weiß, dass Afrika ein Kontinent ist und ich habe gehört, dass in den USA auch Englisch gesprochen wird, aber künstlerischer, wie ein König.	Weiterführende Schule: Wunsch noch weitere Sprachen zu lernen und Interesse an ebendiesen, beispielsweise amerikanisches Englisch und Afrikanisch	K (Nr.19) KOALA Programm: Förderumfang als erhöhter Arbeitsumfang - Schwierigkeit, dass mehr Hausaufgaben als übrige Kinder K (Nr.20,21) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden
12	Absatz 32 und	[Türkischunterricht in der Schule] „Gut, aber seit Corona ist es mir manchmal schwer, ich glaube das war jeden Donnerstag oder jeden Dienstag, dass ich an eine anderen Schule zwei Stunden gehe, gehe ich einmal	Seit Corona ist es manchmal schwer für mich. Aber vorher bin ich zwei Mal die Woche, glaube ich, für zwei Stunden an eine andere Schule gegangen,	Bulgarisch: andere Schule zum Lernen Bulgarisch: nicht so gute Kenntnisse	- Wortschatzarbeit Deutsch-Türkisch

	Absatz 34	hier, dass ich Deutsch und Türkisch lerne und einmal in eine andere Schule noch.“ [die andere Schule] „Das ist wegen Bulgarisch, weil die wissen, dass ich nicht so gut Bulgarisch kann. Darum muss ich lernen.“	damit ich neben Deutsch und Türkisch auch noch Bulgarisch lerne, weil die wissen, dass ich Bulgarisch nicht so gut kann.		<ul style="list-style-type: none"> - Türkisch als Hilfestellung für jene, die nicht gut Türkisch können <p>K (Nr.22) Herkunftssprachlicher Unterricht: monolinguales Unterrichtskonzept</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Türkischunterricht muss Türkisch gesprochen werden - Nachfragen (zum Beispiel zu den Hausaufgaben) werden auf Türkisch gestellt
13	Absatz 36	[das Lernen von mehreren Sprachen gleichzeitig] „Schwierig, weil ich muss Bulgarisch lesen, Türkisch lesen, Deutsch lesen und manchmal kommt mir das zu viel.“	Manchmal ist es schwierig für mich in Bulgarisch, Türkisch und Deutsch lesen zu müssen.	Hoher Lern- und Arbeitsanspruch: In Bulgarisch, Türkisch und Deutsch lesen	
14	Absatz 38	[Unterschiedlichkeiten der Sprachen] „Aber für mich ist am meisten schwer zu schreiben Bulgarisch, weil bei Deutsch macht man zusammen die Sachen (unv.) aber bei Bulgarisch, wenn man bei Deutsch zusammen macht, muss man bei Bulgarisch so ein Satz hier und dann hier, aber bei Deutsch ist das in einem ganzen Satz, (...) ein ganzes Wort.“	Mir fällt am schwersten in Bulgarisch zu schreiben. Denn im Deutschen macht man die Sachen und Wörter zusammen. Im Bulgarischen schreibt man in verschiedenen Sätzen, was im	Größte Schwierigkeit: Schreiben in Bulgarisch Sprachvergleich: Deutsch-Bulgarisch:	

K (Nr.23) **Sprachlernmotivation: Schriftsprachlichkeit**

- Zusammenhang zwischen sprachlicher Ausdrucksfähigkeit

			Deutschen in einem ganzen Satz ist.	Morphologische und syntaktische Strukturen unterschiedlich	und Lesen und Schreiben K (Nr.24) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule
15	Absatz 40 und Absatz 44	„Sehr, sehr selten sind die getrennt [Wörter im Bulgarischen] [...] Im Deutschen, nicht so getrennt. Aber mehr zusammen.“	Im Bulgarischen sind die Wörter mehr getrennt als zusammen. Im Deutschen sind die Wörter mehr zusammen.	Morphologie: Im Bulgarischen sind Wörter eher separiert als im Deutschen	- Mehr ehrliche Kommunikation von Mitschüler*innen gegenüber Lehrkräften
16	Absatz 50	„Ich habe das gelernt, weil erstens hat mein, meine Schwester mir ein bulgarisches Buch und da konnte ich nicht so gut lesen [mhm (bejahend)], meine Schwester hat mir beigebracht, wie man Bulgarisch, Bulgarisch schreiben zum Beispiel, im Deutschen ist ein `x` ein `x` [mhm (bejahend)] und bei Bulgarischen ist ein `x` ein `h` [ah okay, das ist natürlich schwierig]. Und manchmal, wenn man sieht, bei Bulgarischen gibt es sehr andere Sachen, zum Beispiel ein b ist ein p im	Meine Schwester hat mir ein bulgarisches Buch gegeben. Da konnte ich nicht so gut lesen. Meine Schwester hat mir auf Bulgarisch schreiben beigebracht. Im Deutschen ist ein `x` ein `x` und im Bulgarischen ist ein `x` ein h. Außerdem es ist im Bulgarischen anders: ein `b` ist	Bulgarisch lesen/schreiben: -mit Schwester gelernt -unterschiedliche Buchstaben im Bulgarischen und im Deutschen (Beispiel `x`).	

		Bulgarisch und man schreibt nicht c so sondern hier noch so (zeigt etwas mit der Hand) und hier noch so.“	`p` im Bulgarischen und man schreibt das `c` anders.		
17	Absatz 56	„Es gibt auch eine Buchstabe, du kennst doch diese x [mhm (bejahend)] und dann noch so ein x da oben und du tust das nicht, du tust die Linien so (zeigt etwas mit der Hand) damit stecht man das tsche aus.“	Es gibt einen Buchstaben im Bulgarischen, der ähnlich zu dem `x` im Deutschen ist, jedoch anders geschrieben und ausgesprochen wird.	Unterschiedliche Buchstaben in den beiden Sprachen Bulgarisch und Deutsch, teilweise ähnliche Schreibweise, am Beispiel von `x`	
18	Absatz 58	„Im Türkischen gibt es auch nochmal andere Buchstaben, als Deutschen, wie eh, eigentlich ein eh und so, das gibt es, weil für mich ist das schwierig, weil alle Länder, die ich kann, zum Beispiel Bulgarisch, Deutsch, Deutsch gibt es andere Buchstaben.“	Im Türkischen gibt es auch nochmal andere Buchstaben als im Deutschen. Es ist schwierig, dass alle Sprachen, die ich kann andere Buchstaben haben.	Unterschiedliches Alphabet im Türkischen, Bulgarischen und Deutschen.	
19	Absatz 62	[Türkischunterricht in der Schule] „Wir haben Türkisch gelernt, wir haben geschrieben, wir mussten Hausaufgaben machen in Türkisch. Das war schwer auch, weil die Deutschen, die nicht Türkisch lernen,	Wir haben Türkisch gelernt, geschrieben und Hausaufgaben gemacht. Das war auch schwierig, weil die Deutschen, die	Arbeitsaufwand: -Hausaufgabenumfang erhöht durch zusätzlichen Sprachunterricht	

		haben weniger (betont) Hausaufgaben bekommen, als wir, wir müssen Türkisch und so [mhm (bejahend)], darum.“	nicht Türkisch lernen, weniger Hausaufgaben haben, als diejenigen die auch Türkisch lernen.		
20	Absatz 74	„manchmal, zum Beispiel wenn wir mit (Name der Deutschlehrerin) Deutsch lernen, dann kommt manchmal (Name der Türkischlehrkraft) und sagt es auf Türkisch, was (Name der Deutschlehrerin) auf Deutsch sagt.“	Im Deutschunterricht ist manchmal auch die Türkischlehrkraft. Diese Lehrerin sagt dann auf Türkisch, was die Deutschlehrkraft auf Deutsch gesagt hat.	KOALA-Stunde: -Türkischlehrkraft übersetzt das von Deutschlehrkraft Gesagte	
21	Absatz 78	„Gut, für mich es ist okay, weil ein paar Kinder können nicht so gut Deutsch und dann können die Türkisch und unser Türkischlehrer sagt Sachen, was wir in Deutsch sagen.“	Das ist okay für mich, denn es gibt Kinder, die nicht so gut Deutsch können, jedoch Türkisch können und somit geholfen werden kann, indem die Türkischlehrerin auf Türkisch übersetzt, was wir auf Deutsch sagen.	KOALA-Stunde: -Es kann Kindern geholfen werden, die nicht gut Deutsch, aber Türkisch können	

22	Absatz 82 und Absatz 84	<p>[Türkischunterricht]</p> <p>„Manchmal verstehe ich nicht, zum Beispiel, wenn ich Türkischaufgaben bekomme, verstehe ich nicht so ganz [mhm (bejahend)]. Darum brauche ich mal Hilfe und dann kann ich das normal wie immer machen“</p> <p>[...]</p> <p>auf Türkisch [auf Türkisch], weil wir in Türkischunterricht sind, da müssen wir nur Türkisch sprechen</p>	<p>Manchmal verstehe ich die Türkischhausaufgaben nicht so gut. Dann brauche ich Hilfe, sodass ich die Aufgabe machen kann.</p> <p>Im Türkischunterricht müssen wir Türkisch reden.</p>	<p>Herkunftssprachlicher Unterricht:</p> <p>-Türkisch sprechen ist Pflicht</p> <p>-teilweise Probleme mit den Türkischhausaufgaben</p>	
23	Absatz 96	<p>mir wurde gesagt, wenn man nicht lesen kann, kann man auch nicht schreiben [mhm (bejahend)] weil wenn man nicht lest, kann man nicht richtig reden, kann man nicht reden, wenn man nicht die Buchstaben kennt</p>	<p>Mir wurde gesagt, dass wenn man nicht lesen kann, man auch nicht schreiben kann. Wenn man nicht liest und die Buchstaben nicht richtig kennt, kann man außerdem nicht richtig reden.</p>	<p>Extrinsische Motivation zum Lesen/Schreiben Lernen:</p> <p>Zusammenhang zwischen gutem sprachlichen, verbalen Ausdruck und Lesen und Schreiben</p>	

24	Absatz 106	<p>[Wunsch an weiterführende Schule]</p> <p>Das Kinder schon netter sind, weil ich sehe immer, dass wenn ich arbeite, dann kann ich mich nicht konzentrieren, weil Kinder plappern [okay] und ich will, dass die Kinder netter sind, zum Beispiel Kinder manchmal lügen die Kinder die Lehrerin an, das finde ich nicht so gut, weil dann kann man nicht ein Mensch vertrauen [mhm (bejahend)] mehr, wenn einer Lügen sagt [mhm (bejahend)], dann kann man nicht mehr vertrauen.</p>	<p>Ich wünsche mir, dass die Kinder netter sind. Die Kinder reden, wenn ich mich konzentrieren möchte. Außerdem lügen die Kinder manchmal die Lehrerin an. Das finde ich nicht gut, weil man dann nicht vertrauen kann.</p>	<p>Wunsch an weiterführende Schule:</p> <p>Mehr ehrliche Kommunikation von Mitschüler*innen.</p>	
----	------------	--	---	--	--

S7 Ronja

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 16	<p>“Weil ähm, ich muss beim Englisch und beim Deutsch auch ganz viel denken [mhm (bejahend)]. Dafür habe ich es auch am Kopf gemalt.“</p> <p>[...]</p>	Ich muss viel denken, wenn ich Englisch und Deutsch benutze. Deswegen habe ich es in den Kopf gemalt.	Englisch und Deutsch: viel Nachdenken notwendig.	<p>K1 (Nr.1) Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: eigene Sprache - Deutsch - Englisch <p>K2 (Nr.3) Kriterien der Sprachauswahl</p> <p>Gesprächspartner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch: Eltern - Deutsch: Bruder <p>K3 (Nr.1,2) Perspektivierung des Sprachkönnens</p>
	Absatz 18	<p>„Da gibt es Unterschiede, also beim Englisch und beim Deutsch muss ich noch mehr denken und bei Türkisch muss ich noch bisschen (unv.), weil Türkisch meine Sprache ist, kann ich das besser, dafür muss ich nicht so viel denken.“</p> <p>[...]</p>	Beim Benutzen von Englisch und Deutsch muss ich mehr nachdenken, als beim Türkischen, weil Türkisch meine Sprache ist.	Türkisch: meine Sprache Englisch und Deutsch: mehr Nachdenken notwendig, als im Türkischen	
	Absatz 26	<p>„Also bei Englisch verstehe ich mehr denken (lachend), weil mhm ich kann ja nicht so gut Englisch, dafür muss ich auch ganz (betont) viel denken, was es zum Beispiel ist [mhm</p>	Englisch kann ich nicht so gut. Deswegen muss ich viel nachdenken, wenn ich zum Beispiel	Englisch: kein hohes Sprachkönnen. Zum	

		(bejahend)] und was die Lehrerinnen sagen auf Englisch, da muss ich das auch denken.“	meine Englischlehrerin verstehen will.	Verstehen viel Nachdenken notwendig.	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch und Englisch: mehr Nachdenken erforderlich als im Türkischen - Englisch: sehr viel nachdenken erforderlich und Kenntnis nicht so gut - Deutsch: fällt manchmal schwer und dann hilft das Türkische <p>K (Nr.32) Die geteilte Mehrsprachigkeit als Potential zur gegenseitigen Hilfestellung in der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - In der Schule eine Freundin mit der
2	Absatz 28	„Also, bei Deutsch muss ich die Wörter noch bisschen, also, wenn jemand zu mir sagt, was ich nicht kenne, dann muss ich das ja fragen, muss ich das ja zuerst denken, was das ist, dafür ähm Deutsch ist auch für mich ein bisschen schwierig.“ [...]	Deutsch fällt mir auch ein bisschen schwer. Es kommt vor, dass jemand was zu mir sagt, was ich nicht kenne. Dann muss ich nachdenken und nachfragen.	Deutsch: Manche Schwierigkeit und unbekannte Wörter. Bei Unverständnis wird das Wort auf Türkisch gesucht und derart nach Hilfe gefragt.	
	Absatz 30	„Wenn ich Deutsch, ähm, wenn ich auch Deutsch denke, dann denke ich das auch auf, was das auch auf Türkisch heißt, weil dann kann ich ja jemand fragen, die Türkisch kann und dann kann der für mich das übersetzen.“	Wenn ich über Deutsch nachdenke, dann denke ich auch darüber nach, was es auf Türkisch heißt, weil mir dann jemand helfen kann vom Türkischen ins Deutsche zu übersetzen.		
3	Absatz 36	„Viel Türkisch mit meinen Eltern, aber mit meinen Brüdern auch manchmal Deutsch.“	Ich rede viel Türkisch mit meinen Eltern und	Gesprächspartner: Türkisch: Eltern.	

			mit meinen Brüdern manchmal Deutsch.	Deutsch: manchmal mit Bruder.	gleichen Herkunftssprache fragen
4	Absatz 40	[Während des Corona bedingten Schulausfalls] „Wir hatten auch lange nicht mehr Türkischunterricht, aber ähm, wir kennen die Wörter trotzdem, immer noch und bei Deutsch ist es auch so.“	Wir hatten lange keinen Türkischunterricht mehr. Die Wörter im Türkischen und Deutschen kennen wir aber trotzdem noch.	Unterrichtsausfall: Wörter im Deutschen und Türkischen trotzdem noch bekannt.	K (Nr.6) Mehrsprachigkeit als funktionale Wechselbeziehung innerhalb des KOALA Programms - Im Türkischunterricht kann die deutsche Sprache helfen, wenn ein Wort nicht verstanden wird K (Nr.) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden - Eine Lehrkraft für eine Sprache - Schüler*innen zum Türkischüben
5	Absatz 32	[Frage um Hilfe in der Schule] „Zum Beispiel meine Freundin, die gleich hierhin kommt.“	Wenn ich Hilfe brauche in der Schule, dann kann ich zum Beispiel eine Freundin fragen, die auch Türkisch und Deutsch kann.	Verständnisprobleme in der Schule: Fragen einer Freundin, die auch Deutsch und Türkisch kann.	
6	Absatz 44	„[...] also funktioniert auch gut, aber ähm, also beim Türkischunterricht ähm kann ein Kind zum Beispiel nicht so gut Türkisch und der sagt das auf Deutsch und dann übersetzen wir das auf Türkisch.“	Im Türkischunterricht kommt es zum Beispiel vor, dass ein Kind nicht so gut Türkisch kann und es dann auf Deutsch sagt	Im Türkischunterricht: Fehlender Wortschatz im Türkischen: Übersetzung:	

			und wir es dann ins Türkische übersetzen.	Deutsch-Türkisch.	manchmal in einem Nebenraum
7	Absatz 48 Absatz 50	[KOALA Stunde] „da haben wir auch Türkisch auch Deutsch, Türkisch- Deutsch.“ [...] „dann haben wir eine Türkischlehrerin und eine Deutschlehrerin und Türkischlehrerin sagt Türkisch und die Andere die Deutsche.“	Wir haben Türkisch-Deutsch in manchen Stunden, wenn wir zwei Lehrkräfte haben, eine für Deutsch und eine für Türkisch.	KOALA Stunde: Zwei Lehrkräfte: Eine Lehrkraft für Türkisch Eine Lehrkraft für Deutsch	K (Nr.9) KOALA Stunden: Förderumfang als erhöhter Arbeitsaufwand - Hoher Arbeitsaufwand und schwierig zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen (der Wortschatzaspekt)
	Absatz 52	[Türkisch in der Schule] „Also mir gefällt gut, weil ich Türkisch kann und Deutsch gefällt mir auch gut, weil ähm meine, weil ich ganze viele Freunde habe und die können mir dann übersetzen, was das ist.“	Mir gefällt Türkisch in der Schule gut, weil ich Türkisch kann und Deutsch gefällt mir auch gut, weil ich viele Freunde habe, die mir dann übersetzen können.	Türkisch in der Schule: Gut Türkisch: Sprachkönnen vorhanden Deutsch: Gut Deutsch: viele Freunde, die übersetzen können	K (Nr.10) Metasprachliches Bewusstsein -Im Vergleich Türkisch-Deutsch: unterschiedliche Buchstaben K (Nr.11) Schönste Erfahrung mit beiden Sprachen

8	Absatz 60	„Also, die Türkischlehrerin nimmt manche Türkischkinder und geht zu einem anderen Raum, dann machen die da Türkisch und die Anderen die deutschen Texte.	Die Türkischlehrkraft übt mit manchen Kindern, die Türkisch sprechen in einem anderen Raum, während die anderen Kinder die Texte auf Deutsch machen.	KOALA Stunde: Kinder die Türkisch sprechen üben in einem anderen Raum als jene die die Texte auf Deutsch machen.	<ul style="list-style-type: none"> - Türkischunterricht - Deutsch in allen Fächern in der Schule
9	Absatz 72	„Wenn ich das ähm auf Türkisch lerne, dann muss ich das ja auf Deutsch auch lernen, das ist dann auch ein bisschen schwierig, weil ich dann die zwei Sprachen lernen soll, muss.“	Wenn ich etwas auf Türkisch lerne, dann muss ich es auch auf Deutsch lernen und dabei ist schwierig, dass ich zwei Sprachen lernen muss.	Schwierigkeit der Zweisprachigkeit in der Schule mit Hinblick auf Lernumfang.	
	Absatz 74	[Beide Sprachen im KOALA Unterricht] „Also, weil, wenn ich das auf Türkisch sage, dann muss ich das auf Deutsch übersetzen und das (betont) ist sehr viel und dafür ist das auch ein bisschen schwierig (...) das alles auswendig zu lernen.“	Wenn ich etwas auf Türkisch sage, dann muss ich es auf Deutsch übersetzen. Das ist viel und schwierig, auch alles auswendig zu lernen.	KOALA-Stunden Wort-schatzarbeit viel und schwierig.	

10	Absatz 86	<p>[Unterschiede bei Wörtern]</p> <p>„Ja, beim Schreiben, ja, wir haben auch manche andere ähm also andere Buchstaben, auch.“</p>	Wir haben auch andere Buchstaben.	<p>Metasprachliches Bewusstsein:</p> <p>Anderes Alphabet in beiden Sprachen</p>	
11	Absatz 92	<p>„Also schönste ist, dass wir in der Schule auch Türkischunterricht haben und bei Deutsch ganz viele Unterrichten haben, also zum Beispiel Mathe, Deutsch, Engl-, Mathe, Deutsch, Musik und so.“</p>	Das schönste ist, dass wir in der Schule Türkischunterricht haben und dass wir in Deutsch verschiedene Fächer haben.	<p>Das Schönste an der Zweisprachigkeit in der Schule:</p> <p>Türkischunterricht</p> <p>Deutsch in vielen Fächern</p>	

S8 David

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 100	„Ja, also, ähm, die türkische Sprache ist für mich halt die Muttersprache [mhm (bejahend)] und Deutsch ist die Sprache, die ich dafür brauche, um hier zu leben.“	Türkisch ist meine Muttersprache. Deutsch ist die Sprache, die ich brauche, um hier zu leben.	Türkisch: Muttersprache Deutsch: Sprache als Notwendigkeit zum Leben in Deutschland	K (Nr.1,4) Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung Türkisch: Muttersprache Deutsch:
2	Absatz 104	„ich glaube das [Mischen von Sprachen] passiert nur manchmal zu Hause und das nicht so oft [mhm (bejahend)] aber wenn ich zum Beispiel ein Wort nicht auf der anderen Sprache weiß (unv.) dann benutze ich die andere Sprache dazu (unv.).“	Das Mischen von Sprachen passiert nur manchmal zu Hause. Aber wenn ich ein Wort in der einen Sprache nicht weiß, dann benutze ich die andere Sprache.	Mischen von Sprachen: Manchmal zu Hause.	Funktional zum Leben in Deutschland Englisch K (Nr.3,4,5 6) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner:
3	Absatz 12	„Also ich habe Türkisch schon vor der Schule gelernt [mhm (bejahend)] ich habe das halt zu Hause von meinen Eltern gelernt und in der	Ich habe zu Hause von meinen Eltern vor der Schule Türkisch gelernt	Türkisch lernen: Vor der Schule von den Eltern und in der Schule im Türkischunterricht	Türkisch: Eltern, Freunde Kontexte: Türkisch: zu Hause

		Schule hatte ich hier dann auch noch Türkischunterricht.“	und dann auch im Türkischunterricht.		Deutsch: Schule
4	Absatz 4 -6	„Also in der Schule spreche ich immer Deutsch, Englisch sprechen wir nur im Englischunterricht, bald werden wir auch noch in dem Erdkundeunterricht Englisch sprechen und Türkisch spreche ich immer außer die [...] außer die Sachen, die ich gerade aufgezählt habe“	In der Schule spreche ich immer Deutsch. Englisch sprechen wir nur im Englischunterricht und bald auch noch in Erdkunde. Türkisch spreche zu allen anderen Gelegenheiten.	Schule: immer Deutsch Englisch: Englischunterricht und Erdkunde Türkisch: alle anderen Gelegenheiten	K (Nr.7) Persönliche Be- deutsamkeit des Lernens der Herkunftssprache - Türkisch in der Schule lernen, um mit türkischen Freunden sprechen zu können
5	Absatz 26	„So im Kindergarten habe ich so mit meinen türkischen Freunden Verstecken gespielt und so Türkisch gesprochen [mhm (bejahend)] und deswegen so Ende Kindergarten, da haben wir richtig mit Deutsch angefangen.“	Im Kindergarten habe ich mit Freunden, die auch Türkisch sprechen, beim Spielen Türkisch gesprochen und am Ende der Kindergartenzeit habe ich angefangen richtig Deutsch zu lernen.	Türkisch sprechen: im Kindergarten mit auch türkischsprechenden Freunden Deutsch lernen: Ende der Kindergartenzeit	
6	Absatz 24	„Deutsch musste ich viel lernen, weil ich später so mit Deutsch richtig angefangen habe [mhm	Deutsch musste ich viel lernen, weil ich es später (als Türkisch)	Deutsch lernen: erhöhter Lernaufwand, weil späterer Lernbeginn	

		(bejahend)] und Türkisch musste ich dann halt nur noch so zu Hause sprechen.“	angefangen habe zu lernen. Türkisch habe ich dann nur noch zu Hause gesprochen.	Türkischen sprechen: nur noch zu Hause	<p>Schüler*innen und Türkischlehkraft als Beding</p> <p>Schwierigkeit: Themen sind komplexer und Schüler*innen eigensinniger</p> <p>Vorteil: deutsche Freunde würden Türkisch können</p> <p>K (Nr. 16) Sprachlernmotivation</p> <p>- Zusätzliche, gute Noten</p>
7	Absatz 32	[Grund für Wichtigkeit Türkisch in der Schule zu lernen] „Also, ich konzentriere mich noch mehr auf Türkisch lernen, habe auch türkische Freunde.“			
8	Absatz 42	[Deutsch und Englisch in der Schule] „Also, ich finde das schön und es wäre viel schöner, wenn wir noch Türkisch hätten.“	Ich finde die Sprachauswahl an der Schule gut und fände es noch schöner, wenn wir auch Türkisch hätten.	Sprachauswahl: gut. Wunsch: noch Türkisch.	
9	Absatz 44	„Also, ich glaube es könnte funktionieren, wenn mehr Türken auf dem Gymnasium wären [okay] und ein türkischer Lehrer, der fehlt.“	Türkisch am Gymnasium könnte funktionieren, wenn mehr Türken am Gymnasium wären.	Bedingung Türkisch an der (weiterführenden) Schule: Falls mehr türkisch Sprechende	

10	Absatz 46	„Also, ich würde Türkisch noch als Hauptfach bezeichnen.“	Ich würde mir Türkisch dann als Hauptfach wünschen.	Wunsch Türkisch in der (weiterführenden) Schule: Als Hauptfach	
11	Absatz 54 Absatz 56	„Also, ich weiß nicht, ob das klappen würde am Gymnasium [...].“ „Also, die Kinder sind da schon viel älter und manche sind so frech [mhm (bejahend)] im Unterricht, da wird mehr als in der Grundschule geredet und die Themen sind eh am Gymnasium eh schwierig, als noch schwieriger noch zu verstehen.“	Ich weiß nicht, ob Türkisch am Gymnasium klappen würde, weil die Kinder dann schon viel älter sind und frech. Die Kinder reden mehr als in der Grundschule und die Themen sind schwerer.	Türkisch an der (weiterführenden) Schule: Schwierigkeiten: Themen komplexer und Schüler*innen älter sowie frecher	
12	Absatz 58	„Also, Türkisch habe ich schon gelernt, wie ich es brauche, aber es wäre schon schön, wenn meine deutschen Freunde zum Beispiel Türkisch lernen würden.“	Ich kann Türkisch derart wie ich es brauche. Aber es wäre schön, wenn meine deutsche Freunde Türkisch lernen würden.	Türkisch: Sprachkönnen deckt den Bedarf Wunsch:	

				deutsche Freunde können Türkisch	
13	Absatz 60	„Dann könnten wir Türkisch kommunizieren und zum Beispiel, wenn ich mit meinen Freunden online was spiele und dann spiele ich mit meinem Cousin aus der Türkei und dann ist noch mein Schulfreund dabei, der kapiert nichts, wenn ich ihm sagen will, was [mhm (bejahend)] da würde es zum Beispiel richtig helfen.“	Wenn meine Freunde auch Türkisch lernen, dann können wir besser kommunizieren, wenn ich zum Beispiel mit meinem Cousin aus der Türkei und meinem Schulfreund online spiele.	Wunsch: deutsche Freunde können Türkisch, damit sich deutsche und türkische Freunde verstehen, Bsp: online spielen	
14	Absatz 84	„Also, ich würde so mit Türkisch, wenn es nicht nicht schon Hauptfach wäre, so als Spaßfach wäre, um so extra zu lernen, freiwillig.“	Entweder Türkisch als Hauptfach oder als freiwilliges Spaßfach.	Wunsch Türkisch in der (weiterführenden) Schule: Hauptfach oder Spaßfach	
15	Absatz 86	„Freiwillig glaube ich, weil die Kinder, das nicht lernen wollen, sollen ja auch nicht gezwungen werden.“	Die Kinder, die Türkisch nicht lernen wollen, sollen Türkisch nicht lernen müssen.	Konnotation Spaßfach: Es soll freiwillig sein: Kinder die Türkisch	

				nicht lernen wollen sollen es nicht müssen.	
16	Absatz 92	„Dann könnte man auch extra gute Noten bekommen.“	Wenn man Türkisch als Fach hätte, könne man auch zusätzlich gute Noten bekommen.	Motivation Türkischunterricht: Zusätzlich gute Noten	

S9 Julian

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 8	„Russisch, Englisch, Deutsch.“	Ich spreche Russisch, Englisch und Deutsch.	Gesprochene Sprachen: Russisch, Englisch, Deutsch	K (Nr.1) Vorhandensein von Sprachen und Einteilung eben-dieser Russisch Englisch Deutsch K (Nr.3,4,6,10) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner: Russisch: Eltern, Bruder Deutsch: Freund Englisch: Mutter, wenn Unterricht (zu Hause)
2	Absatz 20 und 22	[grundsätzlicher Sprechumfang der gelebten Sprachen und die Frage danach was mehr gesprochen wird: Englisch oder Deutsch] „Ich spreche mehr Deutsch.“ [...]	Ich spreche mehr Deutsch als Englisch. In der Schule spreche ich Deutsch und wenn jemand deutschsprachiges zu Besuch ist.	-mehr Deutsch als Englisch Deutsch: Schule und Freunde	
3	Absatz 24	[Russisch] „Zu Hause, wenn meine Eltern und mein Bruder da sind“	Ich spreche Russisch zu Hause mit meinen Eltern und meinem Bruder.	Gesprächspartner: Russisch: zu Hause, mit meinen Eltern, mit meinem Bruder	

4	Absatz 28	„Englisch rede ich nur wenn, wenn ich mit meiner Mutter zu Hause Englisch unterrichte [mhm (bejahend)] oder hier in der Schule.“	Englisch rede ich nur, wenn meine Mutter mich zu Hause unterrichtet oder in der Schule.	Kontexte: Englisch: Unterricht zu Hause über Mutter Englisch: Schule	Kontexte Russisch: zu Hause Englisch: Unterricht in Schule
5	Absatz 30	„Wenn ich bei Russisch nicht weiß wie das Wort heißt, sage ich das Wort auch manchmal auf Deutsch [mhm (bejahend)] [okay] und Englisch ja da rede ich einfach [mhm (bejahend)].“	Wenn ich ein Wort auf Russisch nicht weiß, dann sage ich es auch manchmal auf Deutsch. Im Englischen rede ich einfach.	Wissenslücke im Russischen: Benutzen der deutschen Sprache Englisch: einfach reden	Deutsch: Schule und deutschsprachige Freunde K (Nr. 5,7,8) Perspektivierung des Sprachkönnens
6	Absatz 32	[Während des Corona bedingten Schulausfalls] „Da habe ich nur, fast nur Russisch gesprochen [mhm (bejahend)] sonst war ich im Garten mit meinem Freund da gespielt in Deutsch.“	Während der Corona Zeit habe ich fast nur Russisch gesprochen. Wenn ich mit meinem Freund im Garten gespielt habe, habe ich Deutsch gesprochen.	Unterrichtsausfall: Russisch: fast ausschließlich gesprochen Deutsch: Im Garten mit einem Freund	Russisch: gute Kompetenzen im Sprechen, Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben Deutsch: schnell lesen gelernt Englisch: mündliche Kompetenzen
7	Absatz 95	[Russisch] „Das ich gut sprechen da kann.“	Russisch kann ich gut sprechen.	Russisch: gutes Sprachkönnen im Mündlichen	K (Nr.5)

8	Absatz 98	[Deutsch] „Das ich lesen schnell konnte.“	Im Deutschen konnte ich schnell lesen.	Deutsch: Schnell lesen gelernt	Code-Switching - Deutsch bei Wissenslücken im Türkischen K (Nr.9) Die Bedeutsamkeit der hypothetischen Möglichkeit auf unterrichtliche Förderung in der Herkunftssprache: -besseres Wortschatzgedächtnis K (Nr.10,12) Schwierigkeiten beim Lesen: Alphabetisierung im ausschließlich privaten Bereich - Von Elternteil ausschließlich
9	Absatz 52 54	[die Möglichkeit auf Russischunterricht] „(...) wäre für mich eigentlich auch gut.“ Und „Dann vielleicht könnte ich nicht so oft Wörter vergessen.“	Russisch im Unterricht zu lernen wäre für mich auch gut. Dann würde ich auch nicht so oft Wörter vergessen.	Vorstellung Russisch als Unterricht: -Gut, denn besseres Wortschatzgedächtnis	
10	62 64 66 68	[Auf Russisch lesen und schreiben lernen] „Ich selber“ [...] „Ja, stimmt, von Papa“ [...] „Schreiben ist noch schwierig“ [...] „weil die Buchstaben sind so komisch“	Ich habe von meinem Papa lesen und schreiben gelernt und es mir selber beigebracht. Schreiben ist noch schwierig, weil die Buchstaben komisch sind.	Russisch Alphabetisierung: -Von Papa gelernt und selbst beigebracht. Schwierigkeit: -Buchstaben sind komisch.	

12	Absatz 78	[eine Schwierigkeit im Russischen erfragt] „Ich finde schwierig manchmal sehr komische Wörter und die lange sind zum Lesen“	Komisch-lange Wörter im Russischen sind schwierig zu lesen.	Schwierigkeit im Russischen: -Lesen langer Wörter	<ul style="list-style-type: none"> - Manche Schwierigkeiten mit Buchstaben und beim Lesen dieser K (Nr.13) Die Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzarbeit für jene, die Türkisch als Herkunftssprache haben K (Nr.14) Kein Sprachwissen in der im Programm geförderten Herkunftssprache
13	Absatz 44	[Erleben des KOALA Konzepts] „Er fragt also die türkischen Kinder wie das Wort dann heißt, oder so.“	Die türkischen Kinder werden nach der Wortbedeutung auf Türkisch gefragt.	KOALA Stunde: -Deutsch-Türkische Wortschatzarbeit mit jenen die Türkisch können	
14	Absatz 46	[Türkischwissen] „Ne, ich kann kein einziges Wort“	Ich kann kein Wort auf Türkisch.	Türkisch: -Kein Sprachkönnen	
15	Absatz 50	[Einstellung gegenüber dem KOALA Konzept] „Gut“	Ich finde es gut.	KOALA-Konzept: -gut	
16	Absatz 106	[Wünsche an die weiterführende Schule] „Das da ähm da auch etwas schwieriger das Englischunterricht wird und das es da auch eine Russischunterricht gibt [mhm	Ich erwarte, dass der Englisch- und Deutschunterricht schwieriger werden und wünsche mir, dass es	Wunsch an weiterführende Schule: -Schwierigkeit im Englisch und Deutsch steigt	

		(bejahend)] und ähm und Deutsch auch schwieriger wird.“	auch einen Russischunterricht gibt.	und es gibt einen Russischunterricht	K (Nr.16) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeit in Englisch und Deutsch steigt - Russischunterricht
--	--	---	-------------------------------------	--------------------------------------	--

S10 Marc

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 4	„Das ich viel mehr Deutsch spreche, als ich Türkisch spreche, Türkisch spreche ich nur manchmal.“	Ich spreche viel mehr Deutsch als Türkisch. Türkisch spreche ich nur manchmal.	Sprechumfang: -im Deutschen höher als im Türkischen Türkisch sprechen: manchmal	K (Nr.2) Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung Deutsch: normale Sprache Türkisch: Fremdsprache K (Nr.4,6,10) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner: Türkisch: Mutter, Großeltern Kontexte: Türkisch: Türkei Deutsch: in der Schule K (Nr.3,5) Perspektivierung des Sprachkönnens/ ressourcenorientiert
2	Absatz 34	„Weil ich halt fast gar kein Türkisch rede und das ist halt eine Fremdsprache für mich und ist für meine Mutter eine ganz normale Sprache, wie für mich Deutsch ist.“	Türkisch ist eine Fremdsprache für mich, weil ich fast gar kein Türkisch rede. Türkisch ist für meine Mutter eine normale Sprache, wie es für mich Deutsch ist.	Türkisch: -eine Fremdsprache Türkisch sprechen: -fast gar nicht Deutsch: eine normale Sprache wie jene Türkisch für seine Mutter ist	
3	Absatz 58	„Wenn man in der Türkei geboren, wenn man in der Türkei geboren wird, dann wäre es wahrscheinlich einfacher,	Wenn man in der Türkei geboren ist und Türkisch ab dann lernt, ist es	Sprachen lernen:	

		wenn man von Anfang an (betont) das Türkisch lernt, dann ist Deutsch wahrscheinlich schwerer, aber für mich ist halt Türkisch schwerer als Deutsch.“	einfach und Deutsch vermutlich schwerer. Aber für mich ist Türkisch schwerer als Deutsch.	Allgemein: Ab der Geburt eine Sprache lernen, zum Beispiel Türkisch in der Türkei: einfach und Deutsch zum Beispiel schwerer. Deutsch: -für ihn leichter als Türkisch/ Türkisch: schwerer als Deutsch	Deutsch: leichter als Türkisch Deutsch: bessere Ausdrucksmöglichkeiten als im Türkischen Türkisch: fehlendes Wissen mancher Bedeutungen K (Nr.9) Schönste Erfahrung mit beiden Sprachen - Verständnismöglichkeit im Erwachsenenalter in der Türkei - Abgrenzung zu anderen, die in solchen Situationen Englisch sprechen müssen
4	Absatz 6	„[...] Türkisch [...] spreche nur mit meinem ja, meine Mutter spricht auch eh nicht so viel Türkisch mit mir, nur manchmal [mhm (bejahend)]. Aber es ist jetzt Gewohnheit geworden, weil ähm wir jetzt auch in Deutschland sind [mhm (bejahend)] und wenn wir im Urlaub in der Türkei sind, dann spreche ich viel mehr Türkisch mit den anderen	Türkisch spreche ich nur mit meiner Mutter und meine Mutter spricht nur manchmal Türkisch mit mir. Das ist zur Gewohnheit geworden, weil wir jetzt in Deutschland sind. Wenn ich in der Türkei bin, spreche ich mehr	Gesprächspartner: Türkisch: -ausschließlich mit der Mutter / Mutter: spricht nur manchmal Türkisch mit ihm In Deutschland sein:	K (Nr.12) Sprachlernmotivation: Schriftsprachlichkeit in der Herkunftssprache

		Leuten, weil die verstehen ja kein Deutsch [mhm (bejahend)] und ja, das ist es eigentlich.“	Türkisch, weil die Menschen dort kein Deutsch verstehen.	-Deutsch sprechen ist zur Gewohnheit geworden Türkisch sprechen: -verstärkt in der Türkei, denn Menschen dort verstehen kein Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen der Wörter erfordert Kenntnis der Wörter (ihrer Bedeutung) <p>K (15,16) kein Code-Switching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachen werden als getrennt erlebt - Sprachen werden nicht innerhalb eines Satzes gemischt - Nur bei Wissenslücken gelegentlich
5	Absatz 12	„Weil (...) nicht auf Türkisch, nicht so viel weiß, wie das alles bedeutet, äh, was das alles bedeutet und auf Deutsch ich das viel besser sagen kann.“	Auf Deutsch kann ich mich besser ausdrücken. Im Türkischen kenne ich manche Bedeutungen nicht.	<p>Deutsch:</p> <ul style="list-style-type: none"> -bessere Ausdrucksmöglichkeiten als im Türkischen <p>Türkisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> -fehlende Kenntnis mancher Bedeutungen 	<p>K (Nr.13,17) neutrale Einstellung gegenüber dem KOALA Programm</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine besondere Wichtigkeit, aber gut der Funktionalität des Sprachkönnens wegen
6	Absatz 14	„Türkisch spreche ich manchmal mit meine Oma und meiner Opa, weil ich muss manchmal ähm meistens, also, wenn meine Mutter arbeitet muss ich dann zu denen [mhm (bejahend)] ähm dann rede ich mit denen manchmal	Meine Großeltern kommen aus der Türkei. Wenn ich bei Ihnen bin, was oft vorkommt, wenn meine Mutter arbeitet, dann muss ich Türkisch	<p>Gesprächspartner:</p> <p>Türkisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Großeltern / können nicht gut Deutsch sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> - Keine besondere Wichtigkeit, aber gut der Funktionalität des Sprachkönnens wegen

		Türkisch, weil die kommen so bei der Türkei irgendwo her [mhm (bejahend)] und mhm können auch nicht so gut Deutsch, [...], mein Papa ist eh nicht bei mir zu Hause (unv.).“	sprechen, da sie nicht gut Deutsch sprechen. Mein Vater ist ohnehin nicht bei mir zu Hause.	Vater: -kein beständiger Kommunikationspartner, da anderer Wohnort	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben im Heft leicht K (Nr.18, 19) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzarbeit zum Beispiel bei der Einführung von Verben - Wortschatzarbeit wird als schwierig empfunden, da schriftliche Festigung fehlt
7	Absatz 20	[Eltern] „Ja. Die sprechen mit mir Deutsch.“	Meine Eltern sprechen mit mir Deutsch.	Gesprächspartner: Eltern: Deutsch	
8	Absatz 108	[Bruder] „Der hat Türkischunterricht, aber der spricht kein Türkisch.“	Mein Bruder hat Türkischunterricht, aber spricht kein Türkisch.	Bruder: -Türkischunterricht, spricht jedoch kein Türkisch	
9	Absatz 80	[Das Schönste daran beide Sprachen zu können erfragt] „Das ich mich in der Türkei mit fremden Leute verständigen kann, wenn ich groß bin [mhm (bejahend)] und die anderen müssen dann Englisch sprechen [mhm (bejahend)] und ähm ja (lachend).“	Das Schönste daran beide Sprache zu können, ist dass ich mich im Erwachsenenalter in der Türkei mit fremden Leuten verständigen kann. Dann wenn andere Englisch sprechen müssen.	Sprachkönnen in beiden Sprachen: Verständigungsmöglichkeit in der Türkei im Erwachsenenalter auf Türkisch und nicht auf Englisch, wie andere	
					K (Nr.19) zeitliche Strukturierung in den KOALA Stunden <ul style="list-style-type: none"> - Keine Zeit, um die Aufgabe auf Türkisch zu machen, weil Wörter in Schriftform erst spät eingeblendet wurden

10	Absatz 24	[Sprachen in der Schule] „Ich habe immer, ich habe manchmal, ich habe zweimal oder dreimal in der Woche dreimal in der Woche habe ich Türkischunterricht hier in der Schule, da lerne ich auch Türkisch, da müssen wir so Hefte machen und sonst schreibe ich in der Schule kein Türkisch, weil da sind ja auch alle anderen deutsch.“	Ich habe zwei oder dreimal in der Woche Türkischunterricht hier in der Schule. Dann lerne ich auch Türkisch mit Hilfe von Heften. Ansonsten schreibe ich in der Schule kein Türkisch, weil alle anderen deutsch sind.	Sprachen in der Schule: Türkischunterricht: -regelmäßig und mit Türkischheften Deutsch: -die Sprache der meisten in der Schule und der Grund warum nicht so viel auf Türkisch geschrieben wird	K (Nr. 13,14, 20) Lernzuwachs des Türkischen innerhalb des KOALA Programms <ul style="list-style-type: none"> - Lernzuwachs in den KOALA Stunden gering, da schnelles Vergessen - Lernzuwachs in dem Türkischunterricht höher - Wortschatzarbeit und Lernzuwachs in Bezug auf Wortschatz zum Themenanfang am höchsten. K (Nr. 22,23,24,25,26) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule <ul style="list-style-type: none"> - Wunsch Latein (oder auch eine andere
11	Absatz 26 und Absatz 28 und Absatz 30	„Wir kriegen, wir haben so Hefte und manchmal müssen wir in denen arbeiten, aber manchmal lernen wir auch was anderes. Also, in den Heften sind nur so Aufgaben, wie heißt das. Der Türkischlehrer sagt uns dann immer so, wir machen eigentlich das Gleiche in Türkisch, was wir normal im Deutschunterricht machen.“	Wir haben Hefte in denen wir manchmal arbeiten müssen. In den Heften stehen die Bedeutungen von Wörtern. Wir machen dabei das Gleiche, was wir im Deutschunterricht machen. Derart bin ich eingeübt. Ich	Türkischunterricht: -Hefte, Wortschatzarbeit, Inhalte die gleiche wie im Deutschunterricht. Inhaltliche Verzahnung: -Einübung Verständnis: nicht so viel	

		<p>[...]</p> <p>„dann bin ich wenigstens eingeübt“</p> <p>[...]</p> <p>„so viel verstehe ich das auch nicht, was die da sagen“</p>	<p>verstehe allerdings nicht so viel, was gesagt wird.</p>		<p>Fremdsprache) zu lernen und Erwartung, dass Türkisch nicht angeboten wird</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kein Wunsch Türkisch zu lernen, weil Befürchtung, dass Sachinhalte zu schwer werden - Wenn Türkisch angeboten werden sollte, dann während des Regelunterrichts und nicht diesem nachgeschaltet
12	Absatz 64	<p>„Lesen kann ich schon ein bisschen in Türkisch, manche Wörter kann ich, wenn ich die Wörter nicht kenne, dann kann ich sie halt auch nicht lesen.“</p>	<p>Ich kann ein bisschen in Türkisch lesen. Manche Wörter kenne ich und kann sie lesen. Manche Wörter kenne ich nicht und kann sie dann auch nicht lesen.</p>	<p>Türkisch lesen: ein bisschen</p> <p>-Kenntnis über Wörter besteht teilweise ist Voraussetzung dafür die Wörter lesen zu können.</p>	
13	Absatz 38	<p>„Nicht sehr schwierig, die Aufgaben im Heft sind für mich zum Beispiel leicht [okay] nur ein bisschen das zu verstehen, was, wenn der Lehrer war zu erklärt ist, ist ein bisschen schwer.“</p>	<p>Es ist nicht sehr schwierig. Die Aufgaben in dem Heft sind leicht. Es fällt mir nur etwas schwer zu</p>	<p>Türkischunterricht</p> <p>-Aufgaben im Heft: leicht</p> <p>Schwierigkeit:</p>	

			verstehen, was der Lehrer erklärt.	-die Erklärung der Lehrkraft zu verstehen	
14	Abstaz 66	„Manchmal, wenn man ein neues Thema anfängt [mhm (bejahend)] muss man ja erstmal bei diesem Thema alle neuen Wörter lernen und dann, wenn man die neuen Wörter gelernt hat [mhm (bejahend)] muss man ja eine Zeit lang die Wörter Aufgaben dazu machen [ja] und dann lerne ich vielleicht eine Zeit dann (unv.) keine Wörter [okay verstehe] sonst lerne ich viel, wenn das Thema anfängt“	Beim Beginn eines neuen Themas muss das Vokabular zu diesem Thema gelernt werden. Das Vokabular muss dann über Übungen gefestigt werden. Ich lerne also viel, wenn ein Thema anfängt und dann zuerst mal keine neuen Wörter.	Türkischunterricht: Wortschatzarbeit: -Das Erlernen eines neuen Vokabulars zu einem Themenanfang am höchsten.	
15	Absatz 72	„Türkisch und Deutsch [mhm (bejahend)]]? Ja, die sind getrennt für mich, weil ich spreche ja nicht Deutsch und danach mitten im Satz Türkisch.“	Türkisch und Deutsch sind getrennt für mich. Denn ich spreche nicht in einem Satz Deutsch und Türkisch.	Parallelisierung der Sprachen: -Die Sprachen werden als getrennt erlebt. -Kein Mischen der Sprachen in einem Satz	

16	Absatz 74	<p>„Wenn ich das Wort nicht finde, was ich gerade beschreiben will, muss ich das natürlich auf Deutsch sagen, aber sonst ist das einfach, wenn ich die Wörter kann, die, ich sage es ja nur, wenn ich die Wörter kann, auf Türkisch [mhm (bejahend)] oder wenn ich das halt weiß.“</p>	<p>Wenn ich ein Wort nicht weiß, dann sage ich es auf Deutsch. Aber ich sage nur, was ich auf Türkisch weiß und dann kann ich sagen, was ich sagen will.</p>	<p>Mischen der Sprachen in einem Satz, wenn Wortschatzwissenslücke im Türkischen besteht</p>	
17	<p>Absatz 40</p> <p>Und</p> <p>Absatz 42</p>	<p>[Einstellung gegenüber Türkisch lernen erfragt]</p> <p>„Ist okay, weil da lerne ich ja wenigstens wie ich Türkisch spreche, damit ich gut (betont) Türkisch sprechen kann.“</p> <p>[Wichtigkeit erfragt]</p> <p>„Ist jetzt egal, nur ist halt gut, dass ich das habe, weil sonst könnte ich fast gar kein Türkisch.“</p>	<p>Türkisch lernen ist für mich okay, denn dann lerne ich, wie ich gut Türkisch spreche.</p> <p>Es ist für mich nicht besonders wichtig, aber gut, weil ich sonst fast kein Türkisch könnte.</p>	<p>Türkisch lernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Okay um gut Türkisch sprechen lernen -Bedeutung des Türkisch Lernens: -Keine besondere Wichtigkeit, aber gut, um Sprachfähigkeit zu haben, die sonst nicht bestünde. 	

18	<p>Absatz 44</p> <p>Und</p> <p>Absatz 46</p>	<p>[Frage nach Türkisch im Regelunterricht]</p> <p>„Ja, der ist manchmal im Deutschunterricht dabei.“</p> <p>[...]</p> <p>„Ja, der ist dann halt ein Lehrer da, der auch hilft, wenn sich andere melden (...) weil eigentlich ein ganz normaler Lehrer, nur, dann, dann, ähm, wenn wir zum Beispiel Verben machen im Deutschunterricht und der dabei ist, müssen wir ähm das auf Türkisch übersetzen alles [mhm (bejahend)] und das Deutsche sagen wir dann auch auf Türkisch.“</p>	<p>Die Türkischlehrkraft ist manchmal im Deutschunterricht dabei und eine normale Lehrperson, die hilft. Wenn wir zum Beispiel Verben machen und die Türkischlehrkraft dabei ist, dann müssen wir die Verben auch auf Türkisch übersetzen. Dann sagen wir das Deutsch auch auf Türkisch.</p>	<p>KOALA-Stunde</p> <p>-Zwei Lehrpersonen und Wortschatzarbeit sowie in Türkisch als auch in Deutsch</p>	
19	<p>Absatz 48</p> <p>Und</p>	<p>[Einstellung gegenüber Türkisch im Regelunterricht erfragt]</p> <p>„Ich finde es nicht so gut, weil ich finde es so schwer, dass immer, ohne dass</p>	<p>Ich finde es nicht so gut, weil ich es schwer finde ins Türkische zu übersetzen, ohne das geschriebene Wort auf Türkisch</p>	<p>KOALA Stunde</p> <p>Einstellung: nicht gut.</p> <p>Grund:</p>	

	Absatz 54	<p>man das weiß auf Türkisch, also ohne dass es da steht auf Türkisch auch, zu übersetzen.“</p> <p>[...]</p> <p>„Ja, weil zum Beispiel mussten wir das letzte Mal im Sachunterricht, mussten wir die Namen von den Verkehrsschildern aufschreiben [okay] und da ist auch ganz am Ende erst hinter den, also erst später sind hinter den Schildern auf Türkisch die Wörter dazu gekommen. Darum hatte ich keine Zeit mehr um alles auf Türkisch zu machen.“</p>	<p>zu sehen. Zum Beispiel mussten wir im Sachkundeunterricht die Verkehrsschilder lernen und aufschreiben. Die türkischen Namen wurden erst so spät eingeblendet, dass ich keine Zeit mehr hatte die Aufgabe auf Türkisch zu machen.</p>	<p>-Schwierigkeit: Wörter über den ausschließlich mündlichen Diskurs zu verstehen und zu reproduzieren, da das geschriebene Wort erst später in der Einführung von Wortschatz auftaucht.</p>	
20	Absatz 56	<p>„Ich lerne halt nichts dann im Unterricht, weil ich das, im Deutschunterricht, wenn der Lehrer kommt und wir das auf Türkisch übersetzen müssen, da lerne ich halt nichts, weil ich das direkt immer vergesse [mhm (bejahend)]. Und im Türkischunterricht kann ich</p>	<p>In den KOALA Stunden lerne ich nichts, weil ich das Gelernte direkt vergesse. Im Türkischunterricht kann ich mit hingen was merken, obwohl ich mir manchmal auch</p>	<p>KOALA- Stunde</p> <p>-Lernzugewinn wird als sehr gering erlebt</p> <p>Türkischunterricht: -Lernzugewinn wird als höher wahrgenommen</p>	

		mir immer noch ein bisschen was merken. Aber auch nicht so viel, weil die Wörter sind auch kompliziert.“	nicht viel merken kann, weil ich die Wörter kompliziert finde.	Grundsätzliche Schwierigkeit mit dem Türkischen: Komplexe Wörter	
22	Absatz 84	[Wunsch zu Sekundarstufe erfragt] „Also, dann würde ich am liebsten, also mein Bruder geht aufs Gymnasium [mhm (bejahend)] und dann würde ich am liebsten auch als Sprache dann Latein lernen, weil Türkischunterricht hat man da ja nicht mehr.“	Mein Bruder geht aufs Gymnasium. Ich würde am Gymnasium als Sprache am liebsten auch Latein lernen. Türkisch werde ich dort nicht mehr lernen.	Erwartung an weiterführende Schule: -Latein wählen und Türkisch nicht wählbar	
23	Absatz 88 Und Absatz 90	[welche Sprachen an der weiterführenden Schule erwünscht wären zu lernen] „Also eine andere Fremdsprache halt, dann wenn in die weiterführende Schule gehe, werde ich dann wahrscheinlich auch ein bisschen mehr Türkisch zu Hause sprechen, als fast gar nicht.“ [...]	Ich rede wahrscheinlich mehr Türkisch, wenn ich in die fünfte Klasse komme, weil ich in der vierten Klasse ja auch Türkisch gelernt habe.	Türkisch in der Schule: Lehrzuwachs bis zur fünften Klasse erwartet.	

		„Weil ich dann ja kein Türkischunterricht mehr habe und ich lerne ja auch was in der vierten Klasse. Darum kann ich ähm darum rede ich wahrscheinlich ein bisschen mehr Türkisch, wenn ich in die fünfte Klasse komme.“			
24	Absatz 94 Und Absatz 96	[Wunsch Türkisch an der weiterführende Schule zu lernen?] „Ja (...) [warum?] oder doch nicht, dann wird das zu schwer (...) eigentlich.“ „Weil ich kann Türkisch ja nicht so gut und dann wenn das richtig schwer wird komme ich dann halt nicht weiter und ja.“	Ich bin mir nicht sicher, ob ich mir Türkisch an der weiterführenden Schule wünsche. Es wird wahrscheinlich zu schwer, weil ich Türkisch nicht so gut kann und wenn es schwierig wird, dann komme ich nicht weiter.	Erwartung an weiterführende Schule: -Unsicherheit, ob Türkisch an der weiterführenden Schule im Lehrangebot sein sollte. Der Grund: -mögliche Überforderung, da Inhalte schwieriger werden.	
25		[Türkischunterricht an der weiterführenden Schule?!]	Wenn ich Türkisch an der weiterführenden Schule	Wunsch an weiterführende Schule:	

	<p>Absatz 100</p> <p>Und</p> <p>Absatz 102</p> <p>Und</p> <p>Absatz 104</p>	<p>„Dann will ich auch, dann würde ich es aber nicht haben, wenn die anderen Schüler schon Schule vorbei haben, weil das dann blöd ist.“ [...]</p> <p>„Ja, wenn schon während der Schulzeit, dann.“</p> <p>[...]</p> <p>„Weil wenn die anderen vielleicht, es gibt ja, man kann sich ja zwischen Sprachen aussuchen, vielleicht haben die anderen ja Französisch und so und Latein und sowas [mhm (bejahend)] und dann, wenn, dann kann ich ja einfach zu Türkisch kommen.“</p>	<p>hätte, dann würde ich mir wünschen, dass der Unterricht nicht dann stattfindet, wenn die anderen Schüler schon frei haben. Also wenn es stattfindet, dann während der Schulzeit.</p> <p>Denn man kann ja Sprachen wählen. Also wenn andere Französisch haben, könnte ich Türkisch haben.</p>	<p>-Wenn Türkisch, dann als Hauptfach, bzw. Fremdsprache.</p>	
26	Absatz 106	<p>„Aber Latein will ich immer noch am liebsten, weil (unv.) [am liebsten] weil mein Bruder das ja auch macht und dann er mich unterstützen dabei.“</p>	<p>Latein möchte ich am liebsten lernen, weil mein Bruder das auch hat und er mich dann unterstützen kann.</p>	<p>Wunsch an weiterführende Schule:</p> <p>-am liebsten Latein lernen.</p>	

S11 Eva

Nr.	Absatz	Zitat (extrahiertes Material)	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	Absatz 30	„Deutsch, Spanisch und Tunesisch“	Es werden die Sprachen Deutsch, Spanisch und Tunesisch gesprochen.	Gesprochene Sprachen: Deutsch, Spanisch und Tunesisch.	K (Nr.1,4,9) Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung Deutsch Spanisch: Lieblingssprache Tunesisch Englisch K (Nr.2,5,6,9,11) Kriterien der Sprachauswahl Gesprächspartner: Spanisch: Mutter, Großeltern, Bruder - Tunesisch: Vater Kontexte:
2	Absatz 16	„Weil ich zu Hause mit meinen Eltern (betont) Spanisch rede, fast nur [fast nur, okay]. Tunesisch rede ich manchmal mit meinem Vater [mhm (bejahend)] nicht so mit meiner Mutter, weil meine Mutter kann kein Tunesisch [okay] naja nur hallo.“	Ich rede zu Hause mit meinen Eltern fast nur Spanisch. Ich rede manchmal mit meinem Vater Tunesisch. Meine Mutter kann nur ein Begrüßungswort auf Tunesisch.	Spanisch: mit Eltern Tunesisch: gelegentlich mit dem Vater Mutter: nur sehr basale Kenntnis im Tunesischen.	
3	Absatz 126	[Deutsche Sprache] „Schwierig nichts und schön ist einfach, weil ich alles sagen kann.“	Es wird nichts in Bezug auf die deutsche Sprache als schwierig empfunden und als schön	Keine Schwierigkeit im Deutschen und	

			empfinden, dass es möglich ist alles, was gewollt ist, auszudrücken.	vollkommene Ausdrucksfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch: zu Hause, unterwegs, Spanien - Spanisch: zu Hause, unterwegs - Englisch: Unterricht und zu Hause, wenn Übungen mit Mutter <p>K3 (Nr.3) Perspektivierung des Sprachkönnens/ressourcenorientiert</p> <p>Deutsch: es kann alles gesagt werden, es bestehen keine Schwierigkeiten</p> <p>K (Nr.9,10) Engagement der Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Englisch zu Hause mit Arbeitsblättern <p>K (Nr.11) Sprachkönnen als Potential zur gegenseitigen Hilfestellung in sozialen Situation außerhalb der Schule</p>
4	Absatz 46	„Spanisch ist eigentlich meine Lieblingssprache.“	Spanisch ist die Lieblingssprache.	Spanisch wird mit größter Freude verwendet.	
5	Absatz 58	„Eigentlich ganz gut. Also die Sprachen funktionieren im Haus ganz gut und draußen auch. Draußen reden wir manchmal auch Spanisch vor den anderen Leuten. Mama redet auch öfter Spanisch [mhm (bejahend)] weil wenn das jetzt zum Beispiel mein Vater versteht und manchmal sagt sie ich höre nicht zu [mhm (bejahend)]. Beispiel: dann hört das mein Vater und dann kriege ich halt Ärger und deswegen sagt sie das manchmal auch auf Spanisch, wenn ich Ärger bekommen [achso, verstehe]. Der versteht halt wenig (betont)	<p>Die Sprachen werden innerhalb und außerhalb des Haushaltes benutzt, also auch in der Öffentlichkeit, wenn andere Menschen dabei sind.</p> <p>Die Mutter redet Spanisch, wenn sie mich zu rechtweist, auch in Situation, in denen mein Vater es nicht verstehen soll, denn dieser kann kaum Spanisch, zum</p>	<p>Deutsch und Spanisch:</p> <p>-Zu Hause und unterwegs.</p> <p>Spanisch:</p> <p>-Mutter in Kontexten des Tadelns, wenn Vater das Gesagte nicht verstehen soll</p> <p>Vater:</p>	

		Spanisch, kann hallo sagen und tschüss, aber nicht so viel.“	Beispiel nur die Begrüßung und Verabschiedung.	-geringe Spanischkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch sprechen in Spanien um die Freundin, die kein Spanisch kann, zu integrieren <p>K (Nr. 14) Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkisch nur für jene Schüler*innen, die Türkisch als Herkunftssprache haben. <p>K (Nr.16,17) Zugang zu Herkunftssprachlichem Unterricht in Abhängigkeit von privaten Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langer Anfahrtsweg zur Schule und kaputtes Auto oder Fahrgemeinschaften <p>K (Nr.18,19,20) Der Herkunftssprachliche Unterricht als monolinguales Unterrichtskonzept</p>
6	Absatz 32	„Also mit meiner, ich rede öfter Deutsch, wenn meine Mutter halt zu Hause ist, nicht so mit meiner Oma und meinem Opa zu Hause ist [ja,okay]. Ich spreche eigentlich garnicht Deutsch mit meiner Oma und Opa [okay]. Garnicht.“	Ich rede verstärkt Deutsch, wenn meine Mutter zu Hause ist. Ich rede fast nie Deutsch mit meinen Großeltern.	<p>Gesprächspartner: Deutsch:</p> <p>-verstärkt, wenn Mutter zu Hause und fast gar nicht mit Großeltern</p>	
7	Absatz 24	<p>[Spanisch]</p> <p>„Wann? [mhm (bejahend)] [mit wem] mit meiner Mutter, Oma und Opa und meinem kleinen Bruder manchmal.“</p>	Mit meiner Mutter und meinen Großeltern rede ich Spanisch. Mit meinem Bruder rede ich manchmal Spanisch.	<p>Gesprächspartner:</p> <p>Spanisch: mit Mutter und Großeltern und manchmal dem Bruder</p>	
8	Absatz 70 Und	<p>[Spanisch lesen und schreiben gelernt]</p> <p>„Von meiner Oma, von meiner Mutter und Opa.“</p>	Ich habe von meiner Mutter und meinen Großeltern Spanisch	Spanisch lesen und schreiben:	

	Absatz 72	„Und naja, mein Onkel habe ich das auch gelernt, jetzt kann ich das nicht mehr von meinem Onkel lernen, weil er ja gestorben ist.“	lesen und schreiben gelernt. Außerdem von meinem Onkel, bevor er verstorben ist.	Von Mutter, Großeltern und Onkel	<ul style="list-style-type: none"> - Nur Spanischsprechen erlaubt / Verbot Deutsch zu sprechen K (Nr.21,22) Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule <ul style="list-style-type: none"> - Einen Spanischraum - Möglichkeit Spanisch zu sprechen - Sprachen wie Russisch oder Türkisch dürfen gesprochen werden - Lehrkräfte lernen von dem Sprachwissen der Schüler*innen
9	Absatz 38	„Englisch lernen wir halt mit (Name der Englischlehrkraft) in der Schule. Deswegen manchmal sagt meine Mutter, manchmal (betont), wie heißt das auf Englisch, die hat dann auch ein Ordner, wo Englischblätter drin sind, die ich dann ganz einfach lösen kann.“	Ich lerne Englisch in der Schule. Manchmal lerne ich auch mit meiner Mutter zu Hause. Dafür hat meine Mutter Arbeitsblätter.	Englisch: -in der Schule und manchmal zu Hause mit der Mutter	
10	Absatz 64	[während des Corona bedingten Schulausfalls] „Meine Aufgaben von der Schule, ja. Meine Mutter hat mir aber Blätter ausgedruckt, [mhm (bejahend)], die ich zu Hause machen kann, manchmal, wenn ich Lust habe, ich habe auch manchmal Lust, oder sie sagt mir einfach, ich soll	Während der Corona Zeit, habe ich Aufgaben von der Schule gemacht. Meine Mutter hat entsprechende Blätter ausgedruckt und mich gebeten sie zu machen. Spanischübungen habe	Unterrichtsausfall: Übungen zu Hause	

		die machen. Und die hat mir dann auch ein paar Schreibschriftblätter, Spanischblätter, Englischblätter und Stromblätter gegeben und manchmal mache ich die Spanischblätter am öftesten.“	ich zeitweise am öftesten gemacht.		
11	Absatz 42 Und Absatz 44	„In Spanien spreche ich manchmal Deutsch.“ [...] „Mit meiner Mutter und meinem Bruder, mein Bruder will nicht so gerne Spanisch reden, ähm, mit einer Freundin von meiner Freundin, die war auch mit uns in Spanien, die war vier Tage vorher gegangen [mhm (bejahend)] und wir vier Tage danach [mhm (bejahend)] und die war halt auch in Spanien und mit der haben wir dann auch Deutsch geredet, weil die halt kein Spanisch kann.“	Ich spreche manchmal Deutsch in Spanien, wenn ich mit Personen, die nur Deutsch können, spreche, wie einer Freundin meiner Mutter.	Kontexte des Sprachgebrauches: Deutsch: in Spanien, wenn nur Deutschsprachige dort sind	

12	Absatz 76	„Ich rede hier nicht öfters Spanisch, Tunesisch und Englisch, manchmal im Englischunterricht rede ich manchmal Englisch, ähm, aber sonst rede ich nur (...) Deutsch in der Schule.“	In der Schule wird nur Deutsch geredet, außer Englisch im Englischunterricht. Spanisch und Tunesisch rede ich eigentlich nicht in der Schule.	<p>Sprache in der Schule:</p> <p>Schule:</p> <p>-nur Deutsch</p> <p>Englisch:</p> <p>-Englischunterricht</p> <p>Spanisch und Tunesisch:</p> <p>-eigentlich nicht in der Schule</p>	
13	Absatz 34	„Spanisch manchmal müssen wir auch in manchen (betont) Sprachen den Datum und den heutigen Tag sagen [mhm (bejahend)] auf anderen Sprachen ähm [welche sind das dann] manchmal sage ich das auf Spanisch [mhm (bejahend)] und die anderen sagen das dann	In verschiedenen Sprachen müssen wir auch manchmal den aktuellen Tagen sagen. Das mache ich dann auf Spanisch und die anderen auf den Sprachen, die sie können.	<p>Sprachen in der Schule:</p> <p>-Den aktuellen Tag auf verschiedenen Sprachen sagen, zum Beispiel Eva auf Spanisch</p>	

		vielleicht auf Englisch oder die Sprachen, die die können.“			
14	<p>Absatz 80</p> <p>Und</p> <p>Absatz 82</p>	<p>„Türkisch haben nur die Türkischkinder und zwar (Name eines Kindes), (Name eines Kinder), (Name eines Kindes), (Name eines Kindes) die gehen zu Türkisch und sprechen halt Türkisch mit (Name der Türkischlehrkraft).“</p> <p>[...]</p> <p>„Ja, manchmal ja, da haben wir mit dem manchmal Sachunterricht [mhm (bejahend)] und manchmal sagt er auch hallo auf und guten Morgen auf anderen Sprachen.“</p>	<p>Türkisch haben nur jene, die auch Türkisch können und diese gehen dann zum Unterricht.</p> <p>Manchmal kommt die Türkischlehrkraft in den Sachunterricht und sagt auch guten Morgen auf anderen Sprachen.</p>	<p>Erleben des KOALA Programms:</p> <p>-Türkischunterricht für jene, die Türkisch können.</p> <p>KOALA-Stunde</p> <p>-Guten Morgen auf anderen Sprachen</p>	
15	<p>Absatz 83</p> <p>Und</p>	<p>[Lernen von Türkisch im KOALA Unterricht und Einstellung]</p> <p>„Nein, nein“ [...]</p>	<p>Ich lerne selbst kein Türkisch. Aber es macht Spaß und ist gut.</p>	<p>KOALA Stunde</p> <p>-Kein Lernen des Türkisch</p> <p>Spaß</p>	

	Absatz 88	„Eigentlich ganz gut, das macht auch viel Spaß.“			
16	Absatz 90 Und 94	<p>„Ich habe ja ne Spanischschule und da gehe ich auch hin.“</p> <p>[...]</p> <p>„Also die ist, weit, also ganz weit von hier, von dieser Schule aus, manchmal bringt mich meine Mutter, aber ihr Auto ist kaputt [mhm (bejahend)] weil mein Vater den nach Tunesien gebracht hat und (Name eines Mannes) der wollte sein klein Kind Medikamente in der Apotheke holen, dann ist er irgendwo dran gestoßen und die Halbe, das halbe Auto vorne ist voll aufgeratscht, man sieht Kabel und alles.“</p>	<p>Ich gehe zu einer Schule, wo ich Spanisch lerne.</p> <p>Diese Schule ist weit weg. Meine Mutter bringt mich mit dem Auto dorthin. Im Moment ist das Auto jedoch kaputt und wurde deswegen von meinem Vater nach Tunesien gebracht. (Name eines Mannes) hat es bei einem Unfall beschädigt.</p>	<p>Herkunftssprachlicher Unterricht im Spanischen:</p> <p>-Erschwerte Anfahrt auf Grund von Lage der Schule und privater Umstände</p>	
17	Absatz 108	„Ja, jetzt findet es wieder statt. Manchmal bringt mich die Mutter von (Name eines Kindes) meiner Freundin [mhm	Der Unterricht in der Spanischschule findet wieder statt. Die Mutter	Herkunftssprachlicher Unterricht im Spanischen:	

		(bejahend)] ähm oder meine Mutter, die bringt mich dann auch öfter.“	von meiner Freundin, und meine Mutter fahren mich dorthin.	-Fahrgemeinschaften, um zur Schule zu gelangen	
18	Absatz 98	„In der Spanischschule sprechen wir nur Spanisch [mhm (bejahend)] und (Name der Lehrerin) die Lehrerin, die ist manchmal (betont) streng, manchmal, wenn wir nicht aufpassen ist sie streng, aber wenn wir aufpassen, ist sie nicht so streng und die gibt uns auch einfache Blätter zum Lernen.“	In der Spanischschule wird Spanisch gesprochen. Die Lehrerin in der Schule ist manchmal streng. Aber nur wenn wir nicht aufpassen. Die Aufgaben sind einfach.	Herkunftssprachlicher Unterricht im Spanischen: -Aufgaben einfach -Lehrerin streng	
19	Absatz 102	„Ja, da sind alle Spanischkinder, die Spanisch reden können [mhm (bejahend)] und ähm aber alle, die da sind können auch Deutsch reden, alle die da sind können Deutsch und Spanisch, nur dann müssen wir halt Spanisch reden, wir dürfen auch nicht, wenn wir jetzt den anderen etwas flüstern Spanisch Deutsch reden.“	Alle Kinder in der Spanischschule können Spanisch und Deutsch. Aber in der Spanischschule müssen wir Spanisch reden. Wir dürfen nicht Deutsch reden, auch nicht, wenn wir flüstern.	Herkunftssprachlicher Unterricht im Spanischen: -Kenntnisse im Deutschen und Spanischen aller Kinder -Verbot Deutsch zu reden	

20	Absatz 124	„Deutsch kann ich ja die Schilder, aber wir reden kein Deutsch, auf garkeinen Fall, wir dürfen nicht, verboten.“	Auch wenn ich die Inhalte auf Deutsch weiß, wie die Schilder, dürfen wir auf garkeinen Fall Deutsch sprechen. Deutsch sprechen ist verboten.		
21	Absatz 130	[Wunsch weiterführende Schule] „Ich wünsche mir, dass wir auch da unsere Sprache reden können, das wir nicht nur Deutsch da reden können, sondern auch vielleicht Russisch, Türkisch und andere Sprachen, Spanisch [mhm (bejahend)] und das wir auch mehr lernen können von Sprachen und oder die Lehrer, die wissen ja auch nicht so viele Sprachen, zum Beispiel wie (Name der Klassenlehrerin) kann nicht so (betont) gut Spanisch, kann nicht so viele Wörter wie ich und die anderen Kinder, dann lernen die halt	Ich wünsche mir von der weiterführenden Schule, dass wir unsere Sprache sprechen können. Das heißt nicht nur Deutsch, sondern auch zum Beispiel Russisch oder Türkisch oder eben Spanisch. Dabei wünsche ich mir auch, dass wir von den Sprachen noch mehr lernen können und dass die Lehrer auch von den Sprachen lernen	Wunsch an weiterführende Schule: Das alle Sprachen gesprochen werden dürfen: Russisch, Türkisch oder Spanisch. Gegenseitiger Lerneffekt über Sprachvielfalt zwischen Schüler*innen und Schüler*innen und den Lehrkräften	

		auch ein paar Sprachen auf Spanisch, wenn man die sagt.“	können. Die Lehrer können auch von den Sprachen der Schüler lernen, zum Beispiel von mir Spanisch.		
22	Absatz 140 Und Absatz 142	„Ich wünsche mir das es jetzt ein Spanischraum irgendwo gäbe.“ [...] „Das wir da Spanisch reden dürfen und die uns auch ein bisschen Spanisch beibringen können.“	Ich würde mir wünschen, dass es ein Spanischraum an der Schule gäbe. Ich würde mir wünschen, dass wir dort Spanisch reden dürfen und lernen.	Wunsch an weiterführende Schule: Einen Spanischraum, in dem Spanisch gelernt und geredet werden darf	

10.6. Anhang F: Kategoriensystem

	Kategorien - induktiv		
Kategorien -deduktiv	KOALA Programm	KOALA Stunden	Außerschulischer Kontext
<ul style="list-style-type: none"> • Gelebte Sprachen und deren Bezeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung gegenüber dem KOALA Programm <ul style="list-style-type: none"> - Positiv - Neutral 		
<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien der Sprachauswahl <ul style="list-style-type: none"> - Gesprächspartner - Kontexte 	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Bedeutsamkeit des Lernens der Herkunftssprache • Die Bedeutsamkeit der Möglichkeit auf unterrichtliche Förderung in der Herkunftssprache <ul style="list-style-type: none"> -Vorhandene Möglichkeit -Hypothetische Möglichkeit • Non-verbaler Sprachgebrauch: Einsatz der Hände 		<ul style="list-style-type: none"> • Engagiert-kreativer Umgang mit dem Englischen als Fremdsprache • Kreativer Umgang mit Sprache • (Kein) Code-Switching • Engagement der Eltern

<ul style="list-style-type: none"> • Koordination der Sprachen in den KOALA Stunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlernmotivation Schriftsprachlichkeit in der Herkunftssprache • Perspektivierung des Sprachkönnens <ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenorientiert - Defizitorientiert • Der Herkunftssprachliche Unterricht als monolinguales Unterrichtskonzept • Mehrsprachigkeit als funktionale Wechselbeziehung innerhalb des KOALA Programms <ul style="list-style-type: none"> - Verständnis - Unterstützung • Die geteilte Mehrsprachigkeit als Potential zur gegenseitigen Hilfestellung in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Metasprachliches Bewusstsein • Wortschatzarbeit in den KOALA Stunden • KOALA Stunden: Förderumfang als erhöhter Arbeitsaufwand • Kein Sprachwissen in der im KOALA Programm geförderten Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten im Lesen: Alphabetisierung im ausschließlich privaten Umfeld
<ul style="list-style-type: none"> • Schönste Erfahrung mit beiden Sprachen 			<ul style="list-style-type: none"> • Mehrsprachigkeit als Potential zur (gegenseitigen) Hilfestellung (in sozialen Situation) außerhalb der Schule
<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen und Wünsche an die weiterführende Schule 			